

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BEM-ESTAR NA ADOLESCÊNCIA EM PORTUGAL E  
NO BRASIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LITERATURA**

**Marta Maria de Albuquerque Baptista Abrantes Cruz**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia  
Cognitiva-Comportamental Integrativa**

**2019**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BEM-ESTAR NA ADOLESCÊNCIA EM PORTUGAL E  
NO BRASIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LITERATURA**

**Marta Maria de Albuquerque Baptista Abrantes Cruz**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Luísa Maria Gomes Bizarro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia  
Cognitiva-Comportamental Integrativa**

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Luísa Bizarro pela orientação, *feedback* construtivo e incentivo ao longo desta importante fase do meu percurso académico. Agradeço-lhe também ter-me apresentado este método de investigação, o qual desconhecia até ao momento em que aceitei este desafio, e que em muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Em segundo lugar gostaria de agradecer aos meus pais, sem os quais esta etapa não teria sido possível. Obrigada por acreditarem sempre em mim, por festejarem as pequenas vitórias comigo por, nos momentos mais difíceis, não me deixarem esquecer aquilo que valho e tudo o que já alcancei. Agradeço-vos o apoio incondicional de sempre. Tenho muita sorte em ter-vos ao meu lado. Obrigada por me ajudarem a crescer. Sem vocês não seria, de certo, a pessoa que hoje sou. Obrigada pelo amor de sempre e para sempre!

Lourenço, não há palavras para descrever a gratidão que sinto por tudo o que fizeste por mim nesta etapa. Não sei o que fiz para merecer o melhor irmão que alguma vez poderia desejar. Obrigada por todo o apoio, por todas as palavras de conforto e carinho. Obrigada por conseguires sempre ver o lado positivo das situações e por nunca duidares das minhas capacidades. Tenho muita sorte em ter crescido ao teu lado, sempre foste um modelo de excelência para mim. Obrigada por seres quem és e por me inspirares sempre!

Agradeço também aos meus amigos, grandes companheiros deste percurso. Obrigada pelo apoio, pelas palavras de motivação e pelo carinho. Obrigada por todos os incentivos, todos os risos intermináveis e pelos momentos partilhados que contribuíram, em muito, para a passagem mais harmoniosa por esta etapa de grandes desafios, crescimento e autodescoberta.

## RESUMO

Atualmente tem-se assistido a um aumento e proliferação das investigações no âmbito do bem-estar na adolescência, estando dificultada a contínua atualização por parte dos profissionais. Neste contexto, a presente Revisão Sistemática da Literatura tem por objetivo a identificação e análise do conhecimento científico existente sobre o bem-estar na adolescência nos contextos português e brasileiro. Especificamente, objetiva-se identificar quais as variáveis estudadas em relação ao bem-estar, quais as que evidenciam associação a este constructo e, por fim, qual o tipo de relação que foi observado. A pesquisa foi elaborada em quatro bases de dados (*EBSCO*, *Scielo*, *Sib.ul* e *RCAAP*), tendo sido incluídos somente os estudos que (i) avaliassem o bem-estar psicológico e/ ou subjetivo e as suas componentes; (ii) operacionalizassem o conceito de bem-estar não apenas como ausência de sintomas e/ ou perturbação; (iii) incluíssem uma amostra com participantes entre os 12 e 18 anos ou uma amostra entre os 8 e os 18 anos e efetuassem uma análise separada/ comparativa dos resultados das crianças e adolescentes; (iv) incluíssem uma amostra de população de Portugal e/ ou Brasil; (v) estivessem escritos em Inglês ou Português; (vi) tivessem sido efetuados entre o período de 1980 e o primeiro semestre de 2019; (vii) tivessem sido ou não publicados; e (viii) recorressem a uma metodologia quantitativa. No total, foram identificadas 72 variáveis analisadas em relação ao bem-estar. São efetuadas sugestões para a investigação futura e para a prática de psicologia.

Palavras-chave: adolescência, bem-estar psicológico, bem-estar subjetivo, revisão sistemática da literatura.

## ABSTRACT

Recently, there has been considerable growth of scientific research in adolescence well-being, which makes it harder for professionals to stay up to date. In this context, the Systematic Literature Review presented herein aims to identify and analyse the existing scientific knowledge about adolescence well-being in Portugal and Brazil. In particular, the goal of this work is to identify which variables have been studied in relation to well-being, which of them showed association to this construct and, finally, what kind of relationship was observed. The search was conducted in four data bases (*EBSCO*, *Scielo*, *Sib.ul* and *RCAAP*) and the included studies were those which: (i) evaluated the psychological and/ or subjective well-being and its components; (ii) operationalised the well-being concept not only as the absence of symptoms or disorder; (iii) included a sample with participants between 12 and 18 years old or a sample between 8 and 18 years old and made a separate/ comparative analysis of the results of children and adolescents; (iv) included a sample of Portuguese and/ or Brazilian population; (v) were written in English or Portuguese; (vi) had been conducted between 1980 and the first semester of 2019; (vii) had or not been published; and (viii) employed quantitative methodology. In total, 72 variables were found to have been analysed in relation to well-being. Suggestions for future research and practice are made.

**Keywords:** adolescence, psychological well-being, subjective well-being, systematic literature review.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Revisão de literatura .....	3
2.1. Adolescência .....	3
2.2. Bem-estar .....	6
2.3. Adolescência e bem-estar .....	10
2.3.1. Bem-estar na adolescência – variáveis .....	11
2.3.1.1 Variáveis demográficas .....	11
2.3.1.2 Variáveis contextuais/ psicossociais .....	14
2.3.1.3 Variáveis individuais .....	21
2.3.1.4 Outras variáveis .....	24
2.3.1.5 Conclusão geral .....	27
2.4. Revisão Sistemática da Literatura - RSL .....	27
3. Método .....	31
3.1. Critérios de elegibilidade .....	40
3.2. Fontes de informação e estratégia de pesquisa .....	41
3.3. Seleção de estudos .....	42
3.4. Extração de dados .....	42
3.5. Avaliação da qualidade dos estudos e da RSL .....	42
3.6. Síntese dos resultados .....	45
4. Resultados .....	46
4.1. Seleção dos estudos .....	46
4.2. Características dos estudos incluídos .....	47
4.3. Avaliação da qualidade dos estudos .....	87
4.4. Resultados dos estudos – perguntas de investigação .....	92
4.4.1 Contextualização .....	92
4.4.2 Resposta à PI1: Até à data, que variáveis/ constructos foram estudados em relação ao bem-estar na adolescência? .....	93
4.4.3 Respostas às PI2 e PI3: Quais dessas variáveis/ constructos demonstraram impacto no bem-estar na adolescência? Que tipo de impacto no bem-estar na adolescência foi observado? .....	101
4.4.3.1 Características contextuais/ recursos externos .....	101
4.4.3.2 Características/ recursos individuais .....	111
4.4.3.3 Atividades/ interesses dos adolescentes .....	121

4.4.3.4 Situações de vulnerabilidade/ stress.....	124
4.4.3.5 Variáveis sociodemográficas .....	136
5. Discussão .....	143
5.1 Resumo e integração das evidências .....	143
5.1.1 Características contextuais/ recursos externos .....	143
5.1.2 Características/ recursos internos .....	147
5.1.3 Área das atividades/ interesses .....	154
5.1.4 Situações de vulnerabilidade/ stress .....	155
5.1.5 Variáveis sociodemográficas .....	162
5.1.6 Perspetiva desenvolvimentista.....	167
5.2 Sugestões para a investigação futura – PI4 .....	171
5.3 Análise da qualidade da RSL – forças e fragilidades.....	180
6. Conclusão.....	184
7. Referências Bibliográficas .....	193

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Principais temáticas das RSL em psicologia, em Portugal .....	32
Quadro 2. Principais temáticas das RSL em psicologia, no Brasil.....	35
Quadro 3. Razões para a exclusão dos estudos, após fase de leitura integral (2ª fase).....	49
Quadro 4. Estudos Incluídos na RSL – características principais 1 .....	56
Quadro 5. Estudos Incluídos na RSL – características principais 2 .....	67



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos estudos.....	47
Figura 2. Distribuição dos estudos: país de origem dos participantes .....	48
Figura 3. Distribuição dos estudos: tipo de investigação.....	48
Figura 4. Distribuição dos estudos: faixa etária.....	85
Figura 5. Distribuição dos estudos: duração .....	86
Figura 6. Tipo de bem-estar avaliado pelos estudos .....	86
Figura 7. Distribuição dos estudos: tipo de amostragem .....	88
Figura 8. Constituição da amostra: diferenças entre grupos .....	88
Figura 9. Distribuição dos estudos que avaliam o bem-estar subjetivo ou apenas uma das suas duas componentes .....	89
Figura 10. Distribuição dos estudos que avaliam o bem-estar psicológico: objetivo do instrumento de medida.....	90
Figura 11. Distribuição dos estudos: avaliação dos pressupostos de análise de dados.....	91
Figura 12. Nº de vezes que cada pressuposto da análise de dados foi avaliado .....	91
Figura 13. Distribuição dos estudos pela avaliação do bem-estar psicológico e subjetivo (e suas componentes) .....	93
Figura 14. Número de avaliações efetuado a variáveis familiares.....	95
Figura 15. Número de avaliações efetuado a variáveis escolares .....	96
Figura 16. Número de avaliações efetuado a variáveis individuais.....	96
Figura 17. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas às atividades/ interesses.....	97
Figura 18. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas à vulnerabilidade social .....	98
Figura 19. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas a violência.....	98
Figura 20. Número de avaliações efetuado a variáveis nas áreas da saúde física e psicológica .....	99
Figura 21. Número de avaliações efetuado a variáveis sociodemográficas.....	100
Figura 22. Distribuição das variáveis por categoria/ temática .....	100

## **1. Introdução**

Na atualidade, o acesso por parte de qualquer utilizador da Internet aos mais diversificados artigos científicos é muito simples (Thompson, Davis, & Mazerolle, 2013). No entanto, estar atualizado é quase impossível (Thompson et al., 2013), a não ser que se despenda uma grande quantidade de tempo a ler e a avaliar as informações disponíveis. As Revisões Sistemáticas da Literatura (RSL) são uma solução para este problema (Petticrew & Roberts, 2006), permitindo compreender o estado da arte de uma determinada temática, bem como contribuindo para a ciência e sociedade em geral com informações fiáveis e credíveis (Faria, 2016). Deste modo, considerou-se que a presente dissertação de mestrado contribuirá para a organização de uma pequena porção do conhecimento científico existente sobre a temática do bem-estar na adolescência, recorrendo ao método da RSL para esse fim.

Vários autores da área de Psicologia têm estudado o bem-estar, tentando defini-lo e analisá-lo com base em abordagens conceptuais e objetivos de investigação diferentes (Bizarro, 1999; Bradburn & Caplovitz, 1965). Relativamente ao bem-estar psicológico, uma perspetiva que tem vindo a reunir maior consenso, define-o como um conceito integrativo (Henderson & Knight, 2012), que envolve a ausência de perturbações psicológicas/problemas (e.g. emocionais, sociais, comportamentais) e a presença de recursos pessoais e interpessoais que promovem o funcionamento psicológico adaptado (Bizarro, 1999, 2001a; Kazdin, 1993). Assim, o bem-estar psicológico deve ser pensado como um constructo multidimensional e integrar domínios relacionados com os aspetos mais positivos do funcionamento (e. g. recursos, competências), mas também relacionados com aspetos mais negativos (e.g. sintomatologia, dificuldades) (Bizarro, 1999; Diener & Ryan, 2009).

No que concerne à adolescência, este é um período do desenvolvimento que se considera simultaneamente de desafios que oferecem alguns riscos e de grande potencial, caracterizando-se pela presença de mudanças profundas, radicais, rápidas e acentuadas em termos fisiológicos, cognitivos, emocionais e sociais (Bizarro, 2001a; Damon & Lerner, 2008; Elliott & Feldman, 1990; Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018). É uma etapa de grande autodescoberta, na qual são adquiridas diversas capacidades que serão importantes no desempenho de novos papéis associados à idade adulta (Elliott & Feldman, 1990) e na qual é necessário atender a diversas tarefas desenvolvimentistas e novas necessidades (Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018; Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Neste panorama, a presente dissertação tem como objetivo primordial identificar e analisar o conhecimento científico existente sobre o bem-estar na adolescência no contexto português e brasileiro. A seleção de apenas dois contextos deveu-se à presença de limitações temporais da conclusão da dissertação. Adicionalmente, optou-se pela escolha de Portugal e Brasil devido à proximidade cultural entre os dois países.

Dadas as exigências desenvolvimentistas e o impacto negativo que estas podem ter no funcionamento adaptativo dos adolescentes, a organização do conhecimento científico existente relativamente ao bem-estar revela-se de grande importância, uma vez que permitirá aos profissionais de saúde manterem-se atualizados quanto às variáveis influenciadoras do bem-estar (e, por conseguinte, da saúde mental e funcionamento adaptativo). Esta informação poderá, então, ter impacto em termos práticos, tanto na área da promoção e prevenção, quanto da intervenção no tratamento de disfunções/ problemas que dificultam um percurso adaptativo e funcional. Ao compreender-se melhor o bem-estar na adolescência, neste caso em termos das variáveis que nele têm algum tipo de impacto, é possível construir um racional que facilite a delineação de esforços que potenciem o aumento do bem-estar psicológico e um desenvolvimento equilibrado dos jovens (Bizarro, 1999). Para além disso, espera-se que esta RSL, ao indicar as conclusões a que foi possível chegar até à data em termos das variáveis influenciadoras do bem-estar na adolescência, demonstre as lacunas ainda existentes, orientando futuras investigações que promovam um aumento do conhecimento desta tão complexa fase do desenvolvimento.

No que concerne à organização da presente dissertação, no Capítulo 2 (Revisão da Literatura) é efetuada uma revisão e operacionalização dos principais conceitos desta investigação. No Capítulo 3 (Metodologia), são apresentados os critérios de inclusão e exclusão dos artigos, sendo documentado o processo de pesquisa e de seleção/ extração de resultados, bem como descrito o método de análise e síntese da informação recolhida. No Capítulo 4 (Resultados), é efetuada uma esquematização/ resumo do processo de recolha e dos estudos identificados ao longo da pesquisa. São também apresentadas as justificações de exclusão de alguns artigos, bem como uma síntese das características dos estudos incluídos e dos principais resultados. No capítulo 5 (Discussão), é efetuada um resumo e discussão dos resultados, uma avaliação da qualidade da revisão efetuada (e identificação das possíveis mais-valias e fragilidades da RSL), bem como sugestões para a investigação futura. Por fim, no Capítulo 6 (Conclusão) é apresentada uma breve conclusão, bem como as implicações/ sugestões para a prática em psicologia.

## **2. Revisão de literatura**

### **2.1. Adolescência**

A **adolescência** é um período de desafios que oferecem alguns riscos e de grande potencial do desenvolvimento, no qual se tem considerado que ocorrem as transições mais complexas da vida (Bizarro, 1999; Elliott & Feldman, 1990; Hamburg & Takanishi, 1989; Newman & Newman, 2018). É caracterizada como uma fase desenvolvimentista repleta de mudanças profundas, radicais, rápidas e acentuadas em termos fisiológicos, cognitivos, emocionais e sociais (Bizarro, 1991, 2001a; Damon & Lerner, 2008; Elliott & Feldman, 1990; Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018).

As expectativas e percepções provenientes da sociedade e da cultura influenciam o impacto psicológico e comportamental destas alterações, que são normalmente experienciadas de forma intensa e vêm modificar a maneira como o adolescente pensa em si próprio e se relaciona com a família, amigos e comunidade (Damon & Lerner, 2008; Hamburg & Takanishi, 1989; Newman & Newman, 2018). Implica, então, a experimentação e adaptação a uma autonomia e independência progressivas, a modificações físicas e psicológicas, ao surgimento de interesses e sentimentos novos, à importância crescente dada a novos modelos de comportamentos, atitudes e regras (pares), a novas capacidades de pensamento que permitem maior abstração e a novas expectativas dos outros (e.g. comportamentos, atitudes) face à aparência progressivamente mais adulta do adolescente (Bizarro, 1999; Newman & Newman, 2018).

Deste modo, é uma etapa de grande autodescoberta na qual determinadas tarefas desenvolvimentistas precisam de ser completadas, sendo que algumas destas são moldadas pelas expectativas impostas pelo contexto e sociedade nos quais a pessoa se insere (Elliott & Feldman, 1990; Newman & Newman, 2018). Apesar do impacto dos contextos e sociedade, a investigação tem demonstrado que há tarefas que parecem ser comuns: a maturação física e sexual, a aquisição de capacidades relevantes para as funções/ papéis a serem desempenhados na idade adulta (e.g. educação), o aumento progressivo da independência face aos cuidadores, a modificação dos relacionamentos sociais tanto com pessoas do mesmo sexo como do sexo oposto e a resolução de problemas relacionados com a identidade e valores (Elliott & Feldman, 1990; Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018; Papalia et al., 2006).

Para além de ser pensada como um período de alguns riscos, a adolescência é também operacionalizada na literatura como um período de grande potencial, no qual existe a

oportunidade para o desenvolvimento adaptado, equilibrado e para a promoção do bem-estar (Bizarro, 1999; Newman & Newman, 2018). Assim, a satisfação de algumas necessidades específicas para esta faixa etária torna-se muito relevante para um desenvolvimento saudável. Destas, são exemplos: a necessidade de pertencer a um grupo no qual se seja valorizado e onde existam relações de apoio e afeto; a necessidade de desenvolver, individualmente, competências e capacidades para lidar com os desafios quotidianos de forma adequada/adaptativa; e a necessidade de acreditar num futuro promissor, no qual existam oportunidades que o adolescente interprete como realistas para si (Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018).

Ao identificar as novas necessidades e tarefas desenvolvimentistas típicas desta fase de vida, torna-se perceptível a presença de uma dualidade que se apresenta algo contraditória: se por um lado o jovem procura aumentar os seus relacionamentos extrafamiliares e ir ao encontro das expectativas da sociedade, por outro lado está presente um esforço para o desenvolvimento de capacidades individuais e de autonomia face a influências externas (Damon & Lerner, 2008).

Segundo Hamburg e Takanishi (1989) e Kazdin (1993), os adolescentes encontram-se tendencialmente expostos, com maior ou menor intensidade, a fatores/ condições que colocam em risco a sua saúde física e mental (e.g. álcool, drogas, violência), sendo este também um período no qual se dá um aumento da probabilidade de adoção de padrões comportamentais prejudiciais, com potencial para diminuir a qualidade do seu funcionamento adaptativo atual e futuro.

A solidificação destes padrões negativos durante a adolescência promove a persistência e manutenção dos problemas comportamentais ao longo da vida (Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993). Para além disso, o aumento da liberdade e das opções de escolha disponíveis, aliados à tendência para os adolescentes direcionarem maioritariamente o seu foco para o presente (aqui e agora), bem como o desenvolvimento progressivo em termos cognitivos (entrada no estágio das operações formais – metacognição), promovem a incorrência em erros de julgamento e prejudicam a tomada de decisão (Damon & Lerner, 2008; Elliott & Feldman, 1990; Lourenço, 2002; Papalia et al., 2006). Estudos neurocientíficos vieram demonstrar que, durante a adolescência, o sistema límbico se desenvolve em primeiro lugar, só depois maturando o córtex pré-frontal (Damon & Lerner, 2008). Estas evidências podem explicar a típica procura de sensações e envolvimento em

comportamentos de risco, bem como as dificuldades de autorregulação, de controlo dos impulsos e de previsão face ao futuro (Damon & Lerner, 2008).

Como evidente nos parágrafos anteriores, este período desenvolvimentista implica que o adolescente é confrontado com alterações, desafios e exigências muito complexos, numa altura da vida em que as competências para lidar com os mesmos ainda se encontram em desenvolvimento (Bizarro, 1991, 2001a; Newman & Newman, 2018). Apesar disto, são-lhe exigidos esforços contínuos para a aquisição/ desenvolvimento de novos recursos e capacidades, estando presentes, então, condições favoráveis para o surgimento de dificuldades de adaptação, que podem levar a alterações significativas no equilíbrio e bem-estar psicológico dos jovens (Elliott & Feldman, 1990; Bizarro, 1991, 1992, 2001; Compas, 1993). Por conseguinte, a experiência destas alterações pode originar o desenvolvimento de disfunções/ perturbações psicológicas de maior gravidade, como, por exemplo, problemas emocionais, comportamentais, somáticos ou de desempenho (Bizarro, 1999; Newman & Newman, 2018; Thiengo, Cavalcante, & Lovisi, 2014).

Dada a vulnerabilidade deste grupo etário, bem como o seu grande potencial, a promoção da saúde mental e bem-estar psicológico e a prevenção da psicopatologia, surgem como medidas verdadeiramente importantes (Bizarro, 1992, 2001; Compas, 1993; Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993; Ferreira & Nelas, 2006). Deste modo, de acordo com Kazdin (1993), será possível reduzir o sofrimento dos adolescentes e prevenir/ atenuar eventuais desvios ao funcionamento saudável na idade adulta.

É de salientar a presença de ambiguidade na literatura relativamente à delimitação do período da adolescência. Para além de o início da puberdade e passagem para a idade adulta variarem muito entre culturas e décadas (e.g. atualmente os jovens iniciam a vida adulta mais tardiamente devido à importância alocada à educação), existem diferenças individuais e variações sistemáticas (e.g. em função do estatuto socioeconómico) que fazem com que o estabelecimento de um limite inferior e superior de idade possa apenas funcionar como valor aproximado (Kazdin, 1993). Assim sendo, na presente investigação, considera-se a adolescência como o período compreendido entre os 12 e os 18 anos.

Para além do apoio na bibliografia (Bizarro, 1999; Damon & Lerner, 2008; Elliott & Feldman, 1990; Ferreira & Nelas, 2006; Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018; Papalia et al., 2006), esta decisão baseou-se também num aspeto prático relacionado com a tendência evidente para a aplicação de instrumentos de avaliação nas escolas e recorrência aos alunos

do 3º ciclo de escolaridade, que, em média, se inicia aos 12 anos (Ministério da Educação, 2007) e ensino secundário.

## **2.2. Bem-estar**

O estudo do bem-estar e a tentativa de análise e definição do conceito têm sido desenvolvidos por diversos autores em Psicologia (e.g. Bradburn & Caplovitz, 1965; Joshanloo, 2019), cujas abordagens se têm baseado em tradições conceptuais e objetivos de investigação diferentes (Bizarro, 1999). Como seria espectável, estas disparidades originam dificuldades no estabelecimento de operacionalizações e medidas avaliativas consensuais, bem como quadros conceptuais unificadores (Bizarro, 1999). Em seguida, apresentar-se-ão algumas conceções associadas a este conceito, fazendo uma tentativa de o contextualizar e salientar algumas ideias gerais.

É relevante referir duas formas principais de conceptualização do bem-estar que se baseiam em perspetivas teóricas diferentes e que variam em função dos objetivos investigativos a que os autores se propõem: o bem-estar subjetivo (hedonia) e o bem-estar psicológico (eudaimonia) (Joshanloo, 2016; Novo, 2003). Segundo Joshanloo (2016), é possível classificar os diversos modelos que têm pretendido identificar os componentes do bem-estar nestas duas categorias (hedónica e eudamónica).

O **bem-estar subjetivo** começou a ser desenvolvido a partir da década de 1960 e partiu da exploração do conceito de felicidade (Bradburn & Caplovitz, 1965). Tinha por objetivo identificar as características sociodemográficas associadas à qualidade de vida e satisfação com a mesma, tendo sido uma visão que tentou quebrar com o foco que se colocava maioritariamente em indicadores mais objetivos das condições de vida das pessoas (e.g. estatuto socioeconómico) (Bizarro, 1999; Keyes, 2013; Novo, 2003, 2005).

Assim, veio permitir uma nova perspetiva sobre a importância da experiência subjetiva/ percepção pessoal de bem-estar, procurando compreender este conceito através da avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, privilegiando as suas experiências emocionais positivas e negativas e baseando-se nos valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais (Bizarro, 1999; Henderson & Knight, 2012; Novo, 2003, 2005).

Deste modo, é um conceito com duas dimensões principais: uma mais afetiva (afetos positivos e negativos) e outra mais cognitiva (avaliação global sobre a vida, que parte de critérios pessoais) (Bizarro, 1999; Diener, 1984, 1994, 2000; Diener & Ryan, 2009;

Henderson & Knight, 2012). Assim, a avaliação que a pessoa faz pode: (i) ser positiva e negativa; (ii) incluir julgamentos e sentimentos sobre a satisfação, interesse e envolvimento com a vida; e (iii) abranger reações afetivas como a alegria e a tristeza face a eventos da vida e à satisfação com diferentes áreas desta (trabalho, relacionamentos, saúde, recreação), bem como com o significado e objetivo de vida (Diener & Ryan, 2009). Um maior bem-estar subjetivo está, então, associado à presença de uma maior satisfação com a vida, maior afeto positivo e menor afeto negativo (Joshani, 2019).

Segundo Diener (2000), o bem-estar subjetivo não pode ser considerado como condição suficiente para a existência de saúde mental, nem os psicólogos podem, em consciência, avaliar a vida das pessoas baseados somente no facto de estas serem ou não felizes, sendo necessárias informações/ variáveis adicionais para esse fim. No entanto, avanços nesta área contribuem para a compreensão do conceito de bem-estar e vêm apelar a uma abordagem mais positiva da saúde mental, dados que facilitam a identificação dos fatores que promovem o desenvolvimento das pessoas em domínios como a produtividade, criatividade, felicidade, motivação e envolvimento social (Novo, 2005). O estudo do bem-estar subjetivo poderá, então, promover a definição de objetivos que facilitem a criação de programas de promoção da saúde e do desenvolvimento das pessoas, contribuindo para uma visão integrativa da saúde mental, que não se foca apenas na sintomatologia e perturbação (Bizarro, 1999; Novo, 2005).

Relativamente ao **bem-estar psicológico**, este começou a ser estudado na década de 1980 e tinha como objetivo principal a identificação das dimensões do funcionamento psicológico positivo (Novo, 2003). Ryff (1989) operacionaliza estas dimensões, nomeadamente: (i) Aceitação de si (as atitudes positivas face ao próprio são centrais para um funcionamento psicológico positivo); (ii) Relações positivas com os outros (o estabelecimento de relações calorosas e de segurança, bem como a capacidade de amar, são importantes para a presença de bem-estar psicológico); (iii) Autonomia (a autodeterminação, independência e autorregulação são relevantes para o funcionamento adaptativo); (iv) Domínio do meio (a capacidade para escolher, moldar e controlar os contextos em que a pessoa se insere contribuem para o funcionamento psicológico positivo); (v) Objetivos de vida (a presença de um sentimento de que a vida faz sentido e é significativa, decorrentes da compreensão da finalidade da própria vida e de um sentimento de direção e intencionalidade, promovem a saúde mental); e (vi) Crescimento pessoal (o contínuo crescimento pessoal, a



autoatualização e a autorrealização, permitindo o desenvolvimento do potencial, são também importantes para o funcionamento psicológico *ótimo*).

Este conceito de bem-estar pode considerar-se, então, rico, abrangente e representativo do funcionamento psicológico positivo, uma vez que coordena/ integra o desenvolvimento e funcionamento positivos nestas seis dimensões, não esquecendo as áreas da percepção pessoal e interpessoal, o envolvimento com o presente, a avaliação do passado e a mobilização para o futuro (Novo, 2005). Esta visão afasta-se, então, de uma perspectiva mais tradicional, cujo foco se encontra na deteção e reparação daquilo que é negativo (e.g. traumas, défices, perturbações) e que pensa a saúde mental como sinónimo de ausência de sintomatologia/ perturbação (Henderson & Knight, 2012; Seligman, Rashid, & Parks, 2006).

Para além disto, aproxima-se da visão que atualmente parece ter vindo a reunir maior consenso e que define o bem-estar psicológico como um conceito integrativo, envolvendo a ausência de problemas (e.g. emocionais, sociais, comportamentais) e perturbações psicológicas, bem como a presença de recursos pessoais e interpessoais que promovam o funcionamento psicológico adaptado (Bizarro, 1999, 2001; Kazdin, 1993; Henderson & Knight, 2012).

Em 2004 a Organização Mundial de Saúde dá também um passo nesta direção, ao publicar o primeiro documento relacionado com a promoção da saúde mental, onde define este conceito como a ausência de doença mental e a presença de um estado de bem-estar no qual a pessoa percebe que possui competências/ capacidades que lhe permitem ser capaz de lidar com o stress normal da vida, de trabalhar de forma produtiva e de contribuir para a sua comunidade (World Health Organization, 2004). Assim, o bem-estar psicológico deve ser pensado como um constructo multidimensional e integrar domínios relacionados com os aspetos mais positivos do funcionamento (e.g. recursos, competências), mas também relacionados com aspetos mais negativos (e.g. sintomatologia, dificuldades) (Bizarro, 1999; Diener & Ryan, 2009; Keyes, 2013). Autores como Diener (1994), e Lawton, Kleban, & DiCarlo (1984), referem esta multidimensionalidade, chamando a atenção para dimensões como, por exemplo, a dos afetos positivos (e.g. alegria, envolvimento), a dos afetos negativos (e.g. preocupação, depressão), a das cognições (e.g. grau de satisfação com a vida) e a das competências da vida diária.

Deste modo, diversos autores têm proposto modelos que pretendem ligar a perspectiva hedónica e eudaimónica, pois consideram que ambas são componentes importantes do

constructo do bem-estar, tendo-se passado frequentemente a utilizar o conceito de *florescer* para descrever o estado desejável no qual as facetas hedónicas e eudamónicas do bem-estar estão simultaneamente presentes numa pessoa (Henderson & Knight, 2012). Keyes (2007) é um destes autores, tendo proposto um modelo com treze dimensões do bem-estar que se subdividem em três conjuntos: as relativas ao bem-estar subjetivo, ao bem-estar psicológico e ao bem-estar social. Faz, então, a união das duas perspetivas até agora mencionadas e acrescenta uma terceira.

Keyes (1998) propõe a caracterização do funcionamento positivo da pessoa em termos da sua relação com os domínios público e social, pretendendo captar a sua perceção sobre as relações que estabelece com os outros, com o funcionamento social e com o ambiente (Keyes, 1998; Novo, 2005). Assim, nasce uma nova perspetiva que define cinco dimensões essenciais para a identificação da satisfação social: (i) Integração social (sensação de pertença a uma comunidade que é fonte de apoio e conforto); (ii) Contribuição Social (perceção das atividades que desempenha como sendo úteis para a sociedade e por ela valorizadas); (iii) Coerência Social (interesse pela sociedade e pela vida social, considerando-as significativas e inteligíveis); (iv) Aceitação Social (presença de atitudes positivas e de aceitação face às diferenças humanas); e (v) Realização social (crença de que as pessoas, grupos e sociedade podem evoluir e crescer positivamente) (Keyes, 1998, 2007, 2013).

Nestas dimensões encontram-se espelhados os desafios com os quais as pessoas se confrontam como seres sociais, sendo que através destas conseguimos aceder à variabilidade interindividual no domínio do bem-estar social (Keyes, 1998, 2007; Novo, 2005). Relativamente ao modelo integrativo, Keyes (2007) propõe a junção destes cinco domínios sociais, aos seis domínios do bem-estar psicológico já enumerados anteriormente, bem como a dois domínios do bem-estar subjetivo: o afeto positivo (e.g. envolve um estado regular caracterizado por felicidade, calma, paz e interesse na vida) e a qualidade de vida expressa (satisfação geral com a vida e os seus domínios). Deste modo, para se considerar que uma pessoa possui saúde mental, com base no conceito *florescer*, esta teria de exibir níveis elevados de, pelo menos, uma medida de bem-estar hedónico, bem como níveis elevados em seis medidas de funcionamento positivo (psicológico e/ ou social) (Keyes, 2007, 2013). Consoante Novo (2005), este modelo integrativo revela-se de grande pertinência uma vez que pode facilitar a construção de programas que permitam potenciar a saúde mental plena, aliando objetivos que procurem prevenir e intervir na sintomatologia e perturbação, bem como promover a saúde e o desenvolvimento positivo.

Segundo Ryan e Deci (2001), o bem-estar mental é um constructo que inclui dimensões hedônicas e eudaimônicas. De facto, apesar de se evidenciarem conceitos distintos, a literatura tem demonstrado que estes se encontram correlacionados e que a sua presença no presente faz prever níveis mais elevados de bem-estar no futuro (Joshano, 2016, 2019). Isto é, a presença de bem-estar subjetivo faz prever a existência deste tipo de bem-estar após a passagem de 10 anos e a presença de bem-estar psicológico prevê a sua existência, passados 10 e 20 anos. Para além disso, o bem-estar psicológico prevê também a presença futura de bem-estar subjetivo (Joshano, 2019).

No estudo citado anteriormente, Joshano identificou uma maior estabilidade temporal do bem-estar psicológico, tendo justificado esta diferença pelo facto de: (i) o bem-estar subjetivo ser mais determinado pelas experiências emocionais (que tendem a variar marcadamente ao longo da vida e nos seus diferentes contextos); e (ii) o bem-estar psicológico se basear no desenvolvimento de competências, originando, por isso, níveis mais elevados de estabilidade.

Relativamente ao bem-estar psicológico pode ainda referir-se: (i) que este é subjetivo, uma vez que se encontra na perceção pessoal (subjetiva) de cada um; (ii) que pode modificar-se ao longo do tempo, envolvendo componentes mais estáveis relacionadas com as características da pessoa (e.g. forma de abordar e vivenciar as situações), bem como componentes mais modificáveis, relacionadas com as circunstâncias de vida; e (iii) que a sua presença se relaciona com a ausência/ baixo nível de perturbação psicológica e com a presença de indicadores positivos, que facilitem o funcionamento *ótimo* (Bizarro, 1999; Diener, 1994; Joshano, 2019).

### **2.3. Adolescência e bem-estar**

Segundo Bizarro (2001), a promoção do bem-estar psicológico nos adolescentes representa uma das principais preocupações não só para os profissionais de saúde mental, mas, também, para os cuidadores e agentes educativos. De facto, a saúde mental inclui dois principais domínios que se encontram relacionados: (i) a ausência de disfunção nas áreas psicológica, emocional, comportamental e social; e (ii) o funcionamento *ótimo* ou bem-estar nos domínios psicológico e social (Kazdin, 1993).

Como vimos, apesar de a adolescência ser um período de grande potencial, proporcionando condições para o crescimento e desenvolvimento dos jovens, é também uma

etapa na qual as crescentes exigências impostas pelas tarefas desenvolvimentais se aliam ao facto de o adolescente ainda se encontrar a desenvolver e ampliar as suas estratégias/capacidades de adaptação, criando, então, condições que podem dificultar o seu funcionamento psicológico adaptado (Bizarro, 1991, 1992, 2001a; Compas, 1993; Elliott & Feldman, 1990; Newman & Newman, 2018).

Como evidencia Kazdin (1993), a presença de disfunções prejudica o funcionamento e adaptação à vida quotidiana (e.g. escolaridade, relacionamentos), bem como pode colocar em risco o bem-estar, sendo que a perturbação muitas vezes surge como forma de a pessoa cooperar com as alterações disfuncionais. Assim, a intervenção junto dos adolescentes revela-se muito relevante e caso para reflexão: dado que o bem-estar psicológico se considera dual, envolvendo dimensões mais negativas e positivas, é necessário intervir nessas duas frentes, procurando reduzir o mal-estar (e.g. sintomatologia, perturbação) e promover o bem-estar (e.g. recursos pessoais, estados emocionais positivos) (Bizarro, 1992, 2001a; Compas, 1993; Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993). De facto, um modelo compreensivo da saúde mental na adolescência implica a promoção do funcionamento adaptativo (e.g. capacidades de resolução de problemas interpessoais, de autorregulação emocional) e a prevenção e tratamento da disfunção (Kazdin, 1993). Por tudo isto se evidencia tão relevante a compreensão das diferentes variáveis que influenciam o bem-estar, tornando-se mais claro para os profissionais de saúde e agentes educativos quais devem ser promovidas e quais devem ser prevenidas.

### **2.3.1. Bem-estar na adolescência – variáveis**

Ao efetuar-se uma pesquisa relativamente ao bem-estar na adolescência, percebe-se facilmente que desde a década de 1960 um vasto leque de variáveis tem vindo a ser estudado. Identifica-se, também, que a temática do bem-estar subjetivo se encontra mais explorada por comparação ao bem-estar psicológico. Em seguida, referir-se-ão algumas das principais variáveis estudadas relativamente ao bem-estar na adolescência.

#### **2.3.1.1 Variáveis demográficas**

Relativamente à variável **idade**, diversos estudos têm detetado diferenças significativas no que concerne ao bem-estar em faixas etárias distintas. Sarriera et al. (2012) identificaram uma diminuição do bem-estar subjetivo com o aumento da idade, tendo sido observada uma descida dos 13 para os 16 anos em todas as escalas utilizadas para avaliar o bem-estar. É interessante notar, no entanto, que neste estudo são comparados dois países

(Brasil e Argentina) e que, apesar de ambos revelarem uma diminuição do bem-estar com o avanço da idade, demonstraram também padrões de progressão distintos, sendo o Brasil o país com uma evolução mais heterogênea relativamente a este constructo. Estes resultados parecem salientar, então, a presença de um padrão geral comum (diminuição do bem-estar com o passar do tempo) e, simultaneamente, chamar a atenção para variações interculturais.

Também o estudo de Casas et al. (2013) encontra uma tendência geral para a diminuição do bem-estar com a idade. Neste estudo são analisadas duas comunidades autónomas de Espanha (Catalunha e Astúrias) e, tal como no artigo anterior, detetaram-se diferenças entre as duas, parecendo que a relação destes dois constructos diferia consoante o contexto e os instrumentos utilizados. Por exemplo, uma das medidas usadas (*Personal Well-Being Index*) apenas revelou uma relação inversa com a idade na amostra catalã, enquanto a outra (*Satisfaction With Life Scale*) só demonstrou esta relação com a amostra asturiana.

Apesar disto, diversos estudos apontam para uma maior consistência de resultados. Por exemplo, Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach e Henrich (2007) detetaram uma diminuição significativa em termos da satisfação com a vida geral e na área da saúde entre os 11 e os 16 anos, sendo que defendem que a diminuição da satisfação ao longo da vida deveria ser considerada um fenómeno desenvolvimentista. Também Ronen, Hamama, Rosenbaum e Mishely-Yarlap (2016) identificaram um menor bem-estar subjetivo por parte de adolescentes mais velhos.

Existem também investigações nas quais não são identificadas diferenças no bem-estar com a progressão na idade. Exemplo disto é o estudo de Segabinazi et al. (2012), no qual, por exemplo, a vivência de afetos positivos e negativos não se revelou significativamente distinta em diferentes idades. Mimoso (2013) refere que os adolescentes mais novos obtiveram médias de bem-estar psicológico mais elevado (por comparação aos mais velhos), no entanto estas diferenças não se revelaram significativas.

A variável **sexo** tem também vindo a ser estudada no âmbito do bem-estar, sendo que várias investigações têm identificado diferenças significativas (e.g. Khanlou, 2004). No estudo de Vera et al. (2012), a satisfação com a escola previu a satisfação com a vida no caso dos rapazes. Para as raparigas, a satisfação com a família fez prever a satisfação com a vida e a satisfação com a vizinhança previu a presença de afetos negativos. Reina, Oliva e Parra (2010) detetaram valores mais elevados no que concerne à autoestima, autoeficácia e satisfação com a vida no sexo masculino, por comparação ao feminino. Também no estudo de

Goldbeck et al. (2007) as adolescentes reportaram resultados significativamente mais baixos na satisfação geral com a vida e na área da saúde. Relativamente aos afetos, estudos como o de Segabinazi et al. (2012) identificaram que os rapazes experienciam menos afetos negativos e mais afetos positivos do que as raparigas. No que concerne ao bem-estar psicológico, diversas investigações têm demonstrado que este é mais elevado no sexo masculino, por comparação ao feminino (e.g. Marques, 2014; Vale, 2013).

Antagonicamente, existem investigações que identificam as raparigas como sendo o sexo que mais satisfação reporta (e.g. Huebner, Drane, & Valois, 2000). No estudo citado anteriormente, as adolescentes obtiveram valores mais altos no que concerne à satisfação com as relações com os pares. Morgan et al. (2011) detetaram diferenças significativas em termos dos afetos negativos e do apoio social geral, na escola e de amigos, com o sexo feminino a evidenciar valores mais elevados do que o masculino.

No entanto, existem estudos que contrariam as informações descritas anteriormente. Apesar de Sarriera et al. (2012) referirem que os resultados do bem-estar subjetivo dos rapazes são superiores aos das raparigas, as diferenças encontradas não se evidenciaram significativas. Também Ash e Huebner (2001) e Huebner, Drane e Valois (2000) reportaram ausência de relação das variáveis demográficas com a satisfação com a vida. No estudo de Vera et al. (2012), algumas das variáveis analisadas revelaram igualdade em ambos os sexos. Por exemplo, a experiência de afetos positivos revelou-se previsível através da autoestima tanto nas raparigas como nos rapazes.

No que concerne ao **nível socioeconómico**, as evidências existentes quanto à relação entre a classe social e o bem-estar não são consistentes (Huurre, Aro, & Rahkonen, 2003). Segundo Bizarro (1999), diversos autores têm identificado o impacto negativo de um estatuto socioeconómico (ESE) baixo, referindo que pode funcionar como fator de risco para o desenvolvimento e bem-estar psicológico dos adolescentes, uma vez que tem impacto nas suas vivências e pode potenciar dificuldades adaptativas e de desenvolvimento de recursos pessoais (e.g. Adler et al., 1994). No estudo de Newacheck (1989), um maior número de jovens de ESE elevado demonstraram valores de bem-estar mais altos, por comparação a adolescentes de ESE baixo. Também Ash e Huebner (2001) reportam que baixos rendimentos financeiros estão associados a uma menor satisfação com a vida por parte dos adolescentes.

Apesar disto, outros estudos têm vindo a identificar que a associação entre o ESE e o bem-estar psicológico é muito fraca ou inexistente (e.g. West, 1997). Gaspar e Balancho

(2017) identificaram maior prevalência de bem-estar subjetivo por parte dos adolescentes em famílias de ESE mais elevado. No entanto, este impacto revelou-se atenuado quando se tinha em conta a presença de fatores pessoais (otimismo, autoestima e resiliência) e sociais (satisfação com o apoio social de família e amigos). Estes autores referem, então, que os fatores pessoais e sociais, à exceção da resiliência que não demonstrou diferenças entre ESE, parecem funcionar como fatores protetores relativamente ao impacto negativo de um ESE mais baixo.

Varga, Piko e Fitzpatrick (2014) analisaram dois tipos de ESE: o absoluto, que se baseia em indicadores objetivos (e.g. ocupação dos pais, escolaridade dos pais); e o subjetivo, que é obtido através da opinião dos participantes relativamente àquilo que consideram ser o seu ESE (e.g. alto, médio baixo, etc.). Na sua investigação, identificaram que um número reduzido dos indicadores do ESE absoluto se encontrava associado ao bem-estar dos adolescentes (e.g. desemprego).

Inversamente, a maioria das escalas do ESE subjetivo correlacionava-se significativamente com o bem-estar (escalas: isolamento, sintomas psicossomáticos, autoestima e timidez), tendo também o ESE se revelado o indicador mais associado à saúde mental dos adolescentes. No entanto, os autores fazem uma ressalva, referindo que a relação entre estes dois constructos (ESE subjetivo e bem-estar) não parece linear, tendo o ESE subjetivo médio demonstrado um maior risco de baixo bem-estar. Os autores apresentam uma possível explicação, referindo o impacto no bem-estar das diferentes aspirações e expectativas de futuro de cada uma das classes de ESE (subjetivo). Isto é, enquanto os adolescentes de ESE baixo aceitam tendencialmente o seu estatuto e revelam poucas aspirações, os adolescentes de ESE médio revelam expectativas e aspirações elevadas (como a classe alta), sem possuir, no entanto, a elevada autoestima relativa ao futuro que ocorre no ESE elevado.

### ***2.3.1.2 Variáveis contextuais/ psicossociais***

Como já referido, o bem-estar é um constructo multidimensional, sendo que é influenciado por variáveis culturais, sociais e contextuais (Lima & de Moraes, 2018). De um modo geral, existe consenso na literatura relativamente à associação entre o bem-estar e os ambientes ecológicos, sendo que este se relaciona com experiências satisfatórias na família, escola, comunidade e, longitudinalmente, no trabalho (Newland et al., 2014).

#### 2.3.1.2.1 Contexto familiar

Relativamente à **família**, o bem-estar subjetivo dos adolescentes encontra-se relacionado com a presença de relações positivas com os pais (Ben-Zur, 2003). Os **estilos parentais** revelam-se importantes: quando existe um ambiente envolvente, caloroso e no qual se promove o desenvolvimento autónomo, os adolescentes revelam um maior bem-estar (Kocayörük, Altıntaş, & İçbay, 2015). Realmente, este tipo de relações de proximidade com os pais fomenta o desenvolvimento de recursos internos (Ben-Zur, 2003) e contribui para a capacidade de o adolescente crescer autonomamente, facilitando o seu envolvimento com a vida com um sentido de identidade bem definido (Kocayörük et al., 2015).

Tomé, Camacho, Matos e Simões (2015) chamam igualmente a atenção para a importância da comunicação: quanto mais fácil é a comunicação com os pais, mais elevado se revela o bem-estar subjetivo, sendo que esta também se associa inversamente à presença de sintomas psicológicos (e.g. irritação, tristeza/ depressão, medo, mau humor). Navarro et al. (2017) salientam um aspeto interessante: os jovens com menor bem-estar subjetivo indicam as relações com os amigos e a supressão das necessidades básicas como os fatores essenciais para o seu bem-estar, enquanto aqueles com níveis mais elevados de bem-estar reportam a importância das relações familiares e a inexistência de problemas como primordiais.

Prellow, Bowman e Weaver (2007) identificaram a presença de **apoio parental** como preditiva do bem-estar psicológico, estando esta também associada a um melhor desempenho académico, maior sentimento de competência e menores comportamentos de risco por parte dos adolescentes. Adicionalmente, o envolvimento parental demonstrou ser benéfico para a autoeficácia emocional e social que, por sua vez, contribuíram para o bem-estar subjetivo dos jovens (Yap & Baharudin, 2016). Para além disto, no estudo de Bernal, Arocena e Ceballos (2011), a satisfação com a família associou-se a uma maior satisfação com a vida e afetos positivos, bem como a menores afetos negativos.

Apesar disto, nem sempre a família é um contexto promotor do bem-estar dos adolescentes. Níveis elevados de **conflito familiar** associam-se a um menor bem-estar, potenciando um aumento de humor depressivo, ansiedade e sintomas físicos (Mechanic & Hansell, 1989). Segundo Joronen e Åstedt-Kurki (2005), os adolescentes identificam a hostilidade familiar como um dos fatores que mais mal-estar e emoções negativas lhes provoca. De facto, Cui (2003) identifica o conflito marital como originando um impacto negativo no ajustamento dos adolescentes, tendo-se revelado uma variável que, mediada por um comportamento desadequado por parte dos pais, se associava a um baixo bem-estar e a



problemas de externalização e internalização. Para além disto, a literatura tem demonstrado que a presença de conflitos maritais se associa a sentimentos de insegurança, relações caracterizadas por uma vinculação menos segura, problemas comportamentais, baixa autoestima, ansiedade, depressão, baixa felicidade e dificuldades académicas (e.g. Cui, 2003; Xin, Chi, & Yu, 2009).

Xin, Chi e Yu (2009) chamam a atenção para o impacto de outras variáveis na forma como a presença de conflito interparental é vivenciada pelos adolescentes. Uma delas é a avaliação cognitiva: adolescentes que reportam uma perceção mais elevada de stress e conflito entre os pais, bem como mais sentimentos de ameaça e de autculpabilidade, referem experienciar mais afetos negativos e menos positivos. Segundo estes autores, é a avaliação cognitiva efetuada pelo adolescente (e não o conflito interparental em si) que influencia e modela as suas crenças, emoções e comportamentos. Adicionalmente, na sua investigação detetaram o estatuto do adolescente juntos dos pares (e.g. popular, negligenciado) como variável moderadora do efeito que os conflitos maritais provocavam. Assim, jovens avaliados pelos seus pares como populares, e que reportavam níveis elevados de conflito interparental, apresentavam um valor de bem-estar afetivo mais alto do que, por exemplo, o grupo de jovens rejeitados, no qual a presença de conflito na família previa uma diminuição dos afetos positivos.

No que concerne ao **divórcio**, a literatura evidencia que, apesar de serem possíveis inúmeras reações (que resultam da interação de fatores genéticos e ambientais), este não revela um efeito principal no bem-estar subjetivo dos adolescentes (Van Der Aa, Boomsma, Rebollo-Mesa, Hudziak, & Bartels, 2010). Na realidade, o que parece ter realmente impacto é a presença de conflito marital, sendo que o divórcio recente não se encontra associado a modificações longitudinais na saúde, o que não acontece em famílias nas quais nunca se experienciou separação mas estão presentes níveis elevados de conflito (Mechanic & Hansell, 1989).

Num estudo de caso sobre a temática do divórcio, identificaram-se diferenças no bem-estar subjetivo em três momentos distintos (Rohmaniah, Febri, & Arini, 2017). Antes do divórcio dos pais, os adolescentes revelaram um baixo bem-estar subjetivo, que se identificou ser causado pelo elevado conflito doméstico e pela baixa interação entre os membros da família. Num segundo momento, logo após o divórcio, o bem-estar subjetivo dos jovens permaneceu diminuto, tendo sido identificadas como causas: a progressiva detrioração da relação entre os pais e a ausência de abertura dos pais para falar sobre o divórcio (não tendo

sido fornecido qualquer racional explicativo aos jovens da situação). Por fim, num terceiro momento, a aceitação do divórcio por parte dos adolescentes deu origem a um aumento do bem-estar, dos afetos positivos e da satisfação com a vida. É de salientar que as estratégias de *coping* utilizadas pelos jovens parecem ter evidenciado impacto no seu bem-estar nas diferentes fases, sendo que apenas no terceiro momento estas se revelaram mais adaptativas e positivas.

Ainda no contexto familiar, variáveis como a **violência doméstica** encontram-se analisadas na literatura. Este evento adverso está associado à presença de mais afetos negativos e menos positivos, podendo também referir-se que as raparigas se encontram mais expostas a este tipo de violência do que os rapazes (Silva & Dell’Aglia, 2016). Ronen et al. (2016) identificam, no entanto, que o autocontrolo (como estratégia de *coping*: capacidade para agir no sentido de alcançar um objetivo; ultrapassar dificuldades relacionadas com pensamentos, emoções e comportamentos; adiar a gratificação; e lidar com o sofrimento, dor e emoções perturbantes) parece evidenciar um papel significativo na vida dos jovens, potenciando o alcance de afeto positivo, mesmo em situações de crise familiar.

#### 2.3.1.2.2 Contexto escolar

Relativamente ao contexto escolar, a **ligação com a escola** (sentir que faz parte da escola/ sentir-se ligado ao ambiente escolar e às pessoas), tem-se revelado um fator protetor do bem-estar, sendo que os adolescentes com este sentimento de conexão mais elevado têm menor probabilidade de incorrer em comportamentos de risco, bem como maior probabilidade de frequentar regularmente a escola e alcançar resultados mais positivos (Cunsolo, 2017; Heffner & Antaramian, 2016; Waters, Cross, & Runions, 2009). De facto, a escola é um contexto desenvolvimentista muito importante para a socialização, aprendizagens e desenvolvimento da identidade (Cunsolo, 2017; Newman & Newman, 2018). É na escola que os adolescentes passam a grande maioria do seu tempo e, como tal, é nela também que se encontram expostos a experiências (positivas e negativas) que têm o potencial de moldar o seu crescimento e personalidade (Cunsolo, 2017; Newman & Newman, 2018).

Segundo Tian, Zhao e Huebner (2015), fatores contextuais (e.g. apoio de **professores** e **pares**), bem como de cariz mais pessoal (e.g. competência escolar, aceitação social), são cruciais para o bem-estar subjetivo *ótimo* dos adolescentes na escola. Também no estudo com adolescentes portugueses de Simões, Matos, Batista-Foguet e Simons-Morton (2014), uma melhor relação com os colegas da escola associou-se a um maior bem-estar global. Para além

disto, a satisfação com os professores revela-se, por comparação à satisfação com os pares, a mais importante para a satisfação escolar (Casas, Bălțătescu, Bertran, González, & Hatos, 2013).

Quando os professores e pares se evidenciam apoiantes, dá-se um aumento da autoeficácia que, por sua vez, facilita as experiências de bem-estar. Também Prelow et al. (2007) reportam resultados semelhantes, sendo que os adolescentes que se sentiam mais ligados à escola referiam um maior sentimento de competência. Adicionalmente, o envolvimento dos pais revela-se igualmente benéfico para a autoeficácia acadêmica, demonstrando-se como um dos fatores que contribui para o bem-estar subjetivo dos adolescentes (Yap & Baharudin, 2016).

Para os jovens se sentirem parte do ambiente social na escola, a existência de bem-estar psicológico é muito importante (Cunsolo, 2017). No entanto, isto nem sempre é fácil de alcançar uma vez que a escola pode também ser um local no qual os pares se influenciam negativamente, potenciando sofrimento psicológico e vulnerabilidade (Waters et al., 2009). Neste contexto, pode falar-se de outra variável estudada na literatura relativamente ao bem-estar dos adolescentes: o *bullying*. Este tem vindo a ser definido como uma forma de agressão psicológica ou física repetida, com intenção de causar dano, efetuada por um ou mais indivíduos sobre uma pessoa que não se apresenta capaz de se defender (e.g. Roland & Idsøe, 2001). É importante referir que a literatura tem demonstrado que o *bullying* tem um impacto negativo tanto nas vítimas como nos agressores (Navarro et al., 2017).

No que concerne à temática desta dissertação, as evidências apontam para a associação entre o *bullying* e valores mais baixos (tanto em vítimas como agressores) de: (i) bem-estar (e.g. Navarro et al., 2017; Tiliouine, 2014); (ii) satisfação com a vida (e.g. Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel, & Hertzman, 2012; Povedano, Hendry, Ramos, & Varela, 2011); e (iii) apoio social familiar e de amigos (Demaray & Malecki, 2003; Holt & Espelage, 2007). É relevante frisar, no entanto, que o apoio social dos pares é apenas menor no caso dos jovens que são alvo de *bullying* (vítimas) e daqueles que são simultaneamente vítimas e agressores. Isto é, no caso dos jovens que são apenas agressores, a perceção do apoio social de amigos não difere daquela reportada por adolescentes não envolvidos em violência (Holt & Espelage, 2007).

#### 2.3.1.2.3 Atividades de tempo livre

Ainda na temática das variáveis contextuais, as atividades nas quais os adolescentes participam têm igualmente vindo a ser alvo de atenção na literatura. Por exemplo, Orkibi, Ronen e Assoulin (2014) referem que os alunos que se envolvem em atividades extracurriculares de **desporto** e **artes** evidenciam maior satisfação com a vida do que os jovens que se cingem ao currículo obrigatório. Segundo os mesmos autores, também a participação em atividades desportivas parece relacionar-se com maiores níveis de afeto positivo.

Segundo Shin e You (2013), a satisfação com as atividades de **lazer** tem um efeito no bem-estar psicológico dos jovens a longo prazo, estando associada a um aumento da satisfação com a vida e à diminuição do stress. As emoções positivas provenientes das atividades de lazer ajudam os adolescentes a desenvolver recursos a longo prazo, como resiliência psicológica que, por sua vez, potencia a experiência prolongada de satisfação com a vida (Shin & You, 2013). Pode ser referido o exemplo específico da **meditação**, que se tem revelado uma atividade que melhora algumas facetas do bem-estar psicológico, originado, por exemplo, um aumento do domínio do meio e do crescimento pessoal, bem como uma diminuição dos afetos negativos (e.g. Bach & Guse, 2015).

#### 2.3.1.2.4 Vulnerabilidade social

O conceito de vulnerabilidade social refere-se a um conjunto de fatores que transcendem o indivíduo, envolvendo aspetos do seu contexto que potenciam dificuldades de adaptação e o surgimento de problemas de saúde física e psicológica (Poletto, 2011). Jovens **institucionalizados** revelam uma maior vulnerabilidade por comparação àqueles que vivem normativamente com a sua família ou até mesmo aos que se encontram a cumprir **medidas socioeducativas** devido à participação em atos de transgressão da lei (Zappe & Dell'aglio, 2016). Importa esclarecer que a institucionalização se refere a uma medida de proteção que visa assegurar os direitos e oferecer proteção integral de jovens considerados de alto risco de vulnerabilidade social (e.g. vítimas de maus tratos e/ou negligência). Existem diferentes tipos de institucionalização, sendo o mais extremo aquele que envolve o afastamento total do ambiente familiar. Por sua vez, as medidas socioeducativas surgem em situações onde o jovem cometeu um ato infracional, tendo por objetivo facilitar a superação do conflito com a lei. O internamento revela-se a medida mais drástica, pois implica privação de liberdade e afastamento do ambiente familiar e comunitário (Zappe & Dell'aglio, 2016).

A literatura evidencia que os jovens institucionalizados: (i) demonstram valores mais elevados de violência intrafamiliar; (ii) percebem mais negativamente a sua família; (iii) revelam uma autoestima mais baixa; (iv) evidenciam maior tendência para comportamentos suicidas; e (v) experienciam um número mais elevado de situações geradoras de stress e de afeto negativo (Poletto, 2011; Zappe & Dell’aglio, 2016).

Ao efetuar-se a comparação destes jovens (institucionalizados) com os adolescentes a cumprir medidas socioeducativas, os resultados revelam uma maior exposição a situações de stress e envolvimento em mais comportamentos de risco (consumo de substâncias psicoativas, comportamento sexual de risco) por parte do segundo grupo (Zappe & Dell’aglio, 2016). A literatura indica que estes dois grupos de adolescentes acabam por experienciar um contexto menos favorável ao desenvolvimento, por comparação aos jovens que vivem normativamente com a família, bem como revelam menores expectativas de futuro e maior exposição a situações de violência (Poletto, 2011; Zappe & Dell’aglio, 2016).

É relevante frisar que a experiência de viver em **situação de rua** tem também sido alvo de investigação, sendo que os adolescentes revelam igualmente piores indicadores de ajustamento e maior vivência de situações de stress (e.g. Morais, Koller, & Raffaelli, 2010; Morais, 2009).

Apesar disto, estas adversidades não impedem a experiência de bem-estar subjetivo (Lima & de Morais, 2018). Por exemplo, embora os jovens institucionalizados demonstrem menor satisfação com a família e com o *self*, bem como menor afeto positivo e maior negativo, apresentam preservação da satisfação com a escola e amigos e revelam um aumento da satisfação com o *self* ao longo do tempo, possivelmente devido à receção de outros cuidados nas instituições de acolhimento e ao afastamento das situações adversas experienciadas quando viviam com a sua família de origem (Poletto, 2011). Para além disto, os vínculos estabelecidos com os profissionais e pares no contexto da instituição são considerados significativos e fatores promotores de experiências positivas (Lima & de Morais, 2018).

#### 2.3.1.2.5 Situações de stress

O *bullying*, os conflitos na família, a violência doméstica e o acolhimento institucional são apenas alguns exemplos das múltiplas **situações de stress** que têm vindo a ser estudadas na literatura em relação ao bem-estar. De facto, estas vivências têm um grande potencial para exercer um impacto adverso na capacidade de adaptação dos adolescentes, bem como no seu

bem-estar e funcionamento psicológicos (Bizarro, 1999). Segundo Ash e Huebner (2001), experiências de vida crônicas e graves (e.g. discórdia interparietal contínua, pobreza, responsabilidade de cuidar de um familiar doente que necessita de apoio constante), relacionam-se negativa e significativamente com a satisfação com a vida. Estes autores referem também que, de um modo geral, os adolescentes identificam o contexto familiar e as experiências na escola como áreas geradoras de stress.

É relevante frisar, no entanto, que as áreas de maiores dificuldades e ansiedade para os adolescentes se modificam ao longo do seu desenvolvimento (Bizarro, 1991, 1992). Apesar de a área escolar representar um foco de stress durante todo o período da adolescência, outras vão sendo mais ou menos geradoras de stress dependendo da idade dos jovens: por exemplo, enquanto inicialmente o relacionamento com os pais é reportado como mais difícil, aos 15 anos as dificuldades no relacionamento com os pares e no domínio interpessoal ganham maior relevo (Bizarro, 1991).

#### 2.3.1.2.6 Conclusão – variáveis contextuais/ psicossociais

Através do descrito anteriormente, é possível compreender a influência crucial do **apoio social** no bem-estar psicológico e na capacidade dos adolescentes enfrentarem situações de vida difíceis/ ameaçadoras (Cunsolo, 2017). De facto, a presença de níveis elevados de bem-estar hedónico e eudaimónico (*florescer*) associa-se à presença de apoio social e de eventos de vida positivos (Schotanus-Dijkstra et al., 2016). Como vimos, o bem-estar e o desenvolvimento dos jovens encontram-se muito relacionados com uma dimensão social que envolve a família, colegas de escola, amigos, professores e outros adultos.

Para além das relações interpessoais satisfatórias, o ambiente físico e o acesso a atividades de lazer são indicadores de bem-estar psicológico e subjetivo, tanto numa perspetiva global como nos seus domínios específicos (Lima & de Moraes, 2018). A literatura parece apontar, então, para uma relação de interdependência entre a satisfação com a vida global e a satisfação nos contextos desenvolvimentistas significativos para os adolescentes, sendo que níveis mais elevados de bem-estar se relacionam com melhores condições de vida e com apoio social da família, amigos e vizinhança (Lima & de Moraes, 2018).

#### 2.3.1.3 Variáveis individuais

##### 2.3.1.3.1 Recursos internos/ características psicológicas positivas

A literatura tem explorado a associação entre o bem-estar e diversas variáveis psicológicas positivas (e.g. esperança, otimismo, autoeficácia e resiliência) (Khan, 2013;

Lima & de Moraes, 2018). Estas características psicológicas positivas revelam relações significativas com este constructo, sendo que, para a sua promoção e desenvolvimento, o encorajamento por parte da família e amigos, bem como a orientação (*mentoring*) de professores, se têm verificado essenciais e igualmente associados ao bem-estar dos adolescentes (Khan, 2013). Seguidamente, serão apresentadas algumas das variáveis estudadas no âmbito do bem-estar na adolescência.

A adoção de determinadas **estratégias de coping** afeta significativamente o bem-estar psicológico e subjetivo dos adolescentes (e.g. Cicognani, 2011; Verdugo-Lucero et al., 2013). Especificamente, o bem-estar psicológico aumenta quando os jovens recorrem pouco a estratégias de afastamento/ desistência, sendo que uma elevada autoeficácia e presença de apoio familiar se relacionam com a menor utilização deste tipo de estratégias (Cicognani, 2011). No estudo de Ronen et al. (2016), a utilização do autocontrolo como estratégia de *coping* e a procura de apoio social, associaram-se a um maior bem-estar subjetivo. Segundo Verdugo-Lucero et al. (2013), os adolescentes com níveis de bem-estar subjetivo mais elevados são aqueles que revelam utilizar um número mais variado de estratégias de *coping*.

No estudo citado anteriormente, um elevado bem-estar subjetivo associou-se à maior utilização da estratégia de aceitação da responsabilidade (assumir as consequências de determinada situação) e à menor utilização do evitamento (comportamentos que não promovem a resolução da situação (e.g. comer excessivamente, consumir álcool). É relevante frisar, no entanto, que as estratégias de evitamento, como pensar num assunto não relacionado, têm vindo a ser identificadas como as mais adequadas em situações de stress sobre as quais a pessoa não tem qualquer tipo de controlo, estando a sua utilização associada a uma maior satisfação com a vida nestes casos particulares (e.g. Vera et al., 2011).

O constructo da **autoeficácia** já foi diversas vezes referido ao longo desta revisão bibliográfica. Yap e Baharudin (2016) identificam-na como um recurso interno que promove o bem-estar dos adolescentes, associando-se a valores de satisfação com a vida e afeto positivo mais elevados. Para além disto, Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove e Caprara (2007), identificaram as crenças de autoeficácia como preditoras da satisfação com a vida a longo prazo, sendo que os adolescentes que reportaram, num primeiro momento, maior capacidade de regulação das suas atividades académicas e relações interpessoais, experienciaram um nível mais elevado de satisfação com a vida após cinco anos. É de referir, no entanto, que a autoeficácia tende para se modificar com o passar do tempo, devido ao aumento das exigências nos vários domínios da vida. Apesar disto, no estudo citado

anteriormente, os adolescentes que reportaram um menor declínio da autoeficácia social e/ ou académica, evidenciaram-se mais satisfeitos com a vida passados cinco anos.

A **assertividade**, variável referente à capacidade de a pessoa comunicar as suas necessidades, desejos e opiniões de forma adequada, isto é, sem a presença de ansiedade ou agressividade (e.g. punir ou rebaixar o outro), tem sido avaliada na literatura (e.g. Sarkova et al., 2013). Segundo o estudo citado anteriormente, a assertividade associa-se ao bem-estar psicológico, estando de igual forma inversamente correlacionada com a presença de depressão e ansiedade. Esta é também uma variável que se relaciona com a **autoestima**: considerada uma força/ mais-valia psicológica orientada emocionalmente e que envolve a presença de um sentimento de valorização pessoal (Rosenberg, 1965). A autoestima evidencia oportunidade de crescimento nos contextos desenvolvimentistas dos adolescentes, dando-se ênfase à particular importância das relações pessoais, experiências académicas e realizações alcançadas (Khanlou, 2004). Encontra-se significativamente relacionada com o bem-estar subjetivo dos jovens, associando-se positivamente a afetos positivos e negativamente a afetos negativos (Sivis-cetinkaya, 2013).

No que concerne à **curiosidade**, esta pode ser definida como um traço que envolve duas dimensões: Exploração, que implica uma procura ativa de novas experiências, informação e conhecimento; e Aceitação (*embracing*), referente à prontidão para aceitar o que é novo, bem como a natureza imprevisível da vida quotidiana (Kashdan et al., 2009). Adolescentes com níveis elevados no traço curiosidade demonstram valores maiores de: (i) satisfação com a vida; (ii) afeto positivo; e (iii) sentido de propósito na vida e esperança (Jovanovic & Brdaric, 2012). É importante referir que, apesar de níveis elevados de curiosidade poderem promover o bem-estar, o seu oposto (valores baixos) não implica a presença de afetos negativos, sendo estes componentes independentes (Jovanovic & Brdaric, 2012; Lima & de Moraes, 2018). É necessário, no entanto, fazer uma ressalva quanto a este constructo, uma vez que a sua elevada presença pode também originar o envolvimento em comportamentos de risco que, por sua vez, podem causar mais afetos negativos e menor bem-estar (Jovanovi & Gavrilov-Jerkovic, 2014). De facto, os autores citados anteriormente identificaram que apenas a dimensão de exploração previu a presença de afeto positivo, enquanto a dimensão aceitação se associou a um maior envolvimento em comportamentos de risco.

A **satisfação com a autoimagem** tem sido analisada na literatura relativamente ao bem-estar na adolescência e com particular enfoque na atividade física. Pode definir-se este



constructo em termos dos pensamentos e sentimentos que se tem relativamente à própria aparência (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, & Brustad, 2012). No estudo citado anteriormente, identificaram-se associações positivas entre a satisfação com o corpo e o bem-estar psicológico, tendo as correlações mais elevadas sido obtidas nos domínios: autoaceitação, domínio do meio, relações positivas com os outros e objetivos de vida. Segundo Sujoldzic e De Lucia (2007), a satisfação com o corpo funciona como um fator protetor do bem-estar psicológico dos adolescentes, enquanto a insatisfação com a autoimagem pode afetar severamente a sua saúde, originando uma diminuição da satisfação com a vida e da autoestima. Adicionalmente, estes autores referem que a satisfação com o corpo se encontra negativamente relacionada com indicadores de sofrimento psicológico. Sheinbein, (2014) acrescenta uma informação relevante: uma elevada satisfação com o corpo origina a experimentação de menos sintomas depressivos. Apesar de a satisfação com o corpo influenciar o bem-estar de ambos os sexos, revela-se mais significativa no caso das raparigas, sendo que a prática de atividade física parece evidenciar um maior efeito no que concerne à melhoria do bem-estar psicossocial das adolescentes.

#### 2.3.1.3.2 Conclusão – variáveis individuais

No que concerne às dimensões mais individuais, é relevante frisar que inúmeras variáveis têm vindo a ser estudadas na literatura. No entanto, devido à natureza da presente dissertação, não é possível elaborar uma descrição detalhada de todas elas, tendo sido apenas referidas algumas. Neste sentido, teria sido interessante referir ainda a relação do bem-estar com variáveis como a gratidão, o otimismo, a orientação para objetivos pessoais, a resiliência, o autocontrolo, a personalidade e, ainda, o conceito de florescer.

#### 2.3.1.4 Outras variáveis

Os **problemas de saúde física** têm também sido alvo de investigação relativamente ao bem-estar na adolescência. Segundo Berntsson, Berg, Brydolf e Hellström (2007), o número de jovens portadores de uma doença/ problema de saúde física crónicos têm vindo a aumentar ao longo das últimas décadas. Já em 1998, Siegel identificou este tipo de problemáticas como uma condição de risco para o aparecimento de dificuldades/ problemas psicológicos (Siegel, 1998).

De facto, a presença de uma **doença crónica** na adolescência pode ter um impacto negativo no bem-estar psicológico, uma vez que o jovem acaba por ter de se confrontar com dois tipos de exigências/ desafios simultâneos: (i) as tarefas desenvolvimentistas normativas

da adolescência que, como vimos, originam alguma instabilidade e implicam a presença de grandes recursos e capacidades de adaptação; e (ii) as exigências do problema de saúde em si, que provoca alterações na vida quotidiana do adolescente e da sua família (e.g. tratamentos, hospitalizações), bem como envolve experiências dolorosas (e.g. sintomas provocados pelo problema de saúde, efeitos secundários da medicação, desconforto físico, etc.) (Bizarro, 2001a; Newman & Newman, 2018; Trindade & Teixeira, 1988). Para além disto, estas duas exigências podem contrariar-se entre si, originando maior instabilidade: por exemplo, enquanto a adolescência implica lidar com a tarefa desenvolvimentista de aumento de autonomia e independência dos cuidadores principais, a existência de uma doença crónica pode forçar o prolongamento da dependência dos mesmos (e.g. apoio instrumental e emocional) (Bizarro, 2001a; Kasak, Segal-Andrews, & Johnson, 1995; Newman & Newman, 2018).

A literatura aponta para a presença de um risco ligeiramente mais elevado de jovens com doença crónica experienciarem menor bem-estar e sofrimento psicossocial (Barlow & Ellard, 2005). A revisão de literatura elaborada pelos autores referidos anteriormente, permitiu concluir que apenas uma minoria dos jovens portadores de problemas de saúde física experienciou sintomatologia psicológica clinicamente significativa. Adicionalmente, os autores reportam alguma contradição da literatura, havendo, por exemplo, estudos que identificam a severidade da doença como um fator influenciador do sofrimento experienciado pelos adolescentes (e.g. McQuaid et al., 2001) e outros que referem não existir esta ligação (e.g. Bennett, 1994). Também Bizarro (1999, 2001) chama a atenção para inconsistências na literatura, havendo estudos que indicam que a presença de doença crónica não origina, necessariamente, menor bem-estar ou problemas adaptativos nos jovens (e.g. Wallander & Thompson, 1995) e outros que reportam a importância do impacto de fatores como o tipo de doença e as restrições de vida a si associadas, como decisivos para a experiência de bem-estar (e.g. Siegel, 1998).

O estudo de Berntsson et al. (2007) parece vir ao encontro destas últimas evidências. O autor identificou que a experiência de bem-estar está em muito relacionada com a possibilidade de o adolescente com doença crónica viver uma vida normal e societalmente bem integrado. Realmente, os adolescentes com problemas de saúde física crónicos referem como fatores importantes para o seu bem-estar: (i) um sentimento de aceitação da doença como fazendo naturalmente parte da vida; (ii) um sentimento de apoio social; e (iii) um sentimento de crescimento pessoal (Berntsson et al., 2007). De um modo geral, nesta

investigação, os adolescentes com doença crónica experienciaram bem-estar como qualquer outro jovem.

A presença de **psicopatologia** tem vindo a ser avaliada relativamente ao bem-estar na adolescência, sendo que a literatura indica que estes constructos se encontram negativamente associados (e.g. Bartels, Cacioppo, Van Beijsterveldt, & Boomsma, 2013). Particularmente, tem-se destacado a relação inversa do bem-estar na adolescência com a presença de **problemas internalizantes**, salientando-se a depressão, ansiedade e perturbações de humor, que se revelam negativamente associadas à presença de satisfação com a vida (Bartels et al., 2013; Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Valois, Zullig, Huebner e Drane (2004) chamam também a atenção para a importância da prevenção do suicídio na adolescência, tendo identificado que fatores como: a fraca saúde mental e física, a séria consideração do comportamento suicidário e o planeamento e tentativa de suicídio (com e sem necessidade de intervenção médica posterior), se relacionavam negativamente com a diminuta satisfação com a vida.

De igual forma, os **problemas externalizantes** têm-se revelado negativamente associados ao bem-estar na adolescência (e.g. violência, agressividade, abuso de substâncias ilícitas) (Macdonald, Piquero, Valois, & Zullig, 2005; Valois, Zullig, Huebner, Kammermann, & Wanzer Drane, 2002). Segundo Macdonald et al. (2005), enquanto a adoção de comportamentos de risco relacionados com álcool, drogas e sexo se encontram associados a um aumento da violência, a elevada satisfação com a vida funciona como sua inibidora. De facto, a literatura tem evidenciado a presença de problemas relacionados com comportamentos agressivos, delinquência, hiperatividade e dificuldades de autorregulação e autocontrolo, como causadora de sofrimento psicológico (Merrell, 2008; White & Renk, 2011).

Tem-se também identificado uma relação positiva entre a **religiosidade** e o bem-estar subjetivo e psicológico (e.g. Abdel-Khalek, 2009; Adeyemo & Adeleye, 2008). No estudo de Harker (2001), a existência de práticas religiosas associou-se a níveis mais elevados de bem-estar, tendo este sido considerado um fator protetor para a manutenção do bem-estar de adolescentes imigrados. Adeyemo e Adeleye (2008) identificaram que a religiosidade, em associação à inteligência emocional e autoeficácia, se revelou preditiva do bem-estar psicológico na adolescência. Para além disto, este constructo surge muitas vezes em investigações sobre a temática dos problemas internalizantes (e.g. Abdel-Khalek, 2009). Nos seus estudos, Abdel-Khalek (2009, 2011), reportou que os adolescentes religiosos

evidenciam: (i) maiores níveis de bem-estar subjetivo; (ii) autoestima mais elevada; (iii) menores níveis de ansiedade e depressão; e (iv) maior felicidade.

Também Cotton, Hoopes e Larkin, (2005) identificaram uma associação entre menores sintomas depressivos e a presença de um maior bem-estar existencial e religioso, bem como uma mais elevada crença em Deus, tendo o bem-estar existencial revelado-se o maior preditor de sintomas depressivos. Quanto à ansiedade, Davis, Kerr e Kurpius (2003) associam igualmente um bem-estar espiritual mais elevado a uma menor ansiedade entre adolescentes em risco (alunos com, por exemplo, dificuldades académicas, ESE baixo, comportamentos delinquentes, etc.).

### ***2.3.1.5 Conclusão geral***

Apesar de não terem sido referidas todas as variáveis analisadas na literatura em relação ao bem-estar na adolescência, foi possível compreender que grandes avanços se têm efetuado nesta área. De facto, a investigação científica tem-nos colocado mais próximos de uma compreensão do funcionamento do bem-estar na adolescência, facilitando uma visão integrada/ bioecológica do mesmo (Lima & de Moraes, 2018).

Tem-se tornado progressivamente mais claro que, para a promoção do bem-estar na adolescência, é necessário promover as relações com a família, pares, comunidade e outros profissionais (e.g. professores), bem como as características mais individuais como as competências sociais, a autoestima e a assertividade. Através das evidências existentes, torna-se mais fácil compreender o que é importante incentivar e nutrir nos casos considerados de maior risco (e.g. vulnerabilidade social, doença crónica, violência doméstica, conflitos familiares, etc.), mas também junto da população adolescente em geral.

## **2.4. Revisão Sistemática da Literatura - RSL**

Na atualidade, a produção científica tem crescido significativamente em todas as áreas da ciência (Thompson et al., 2013). De facto, tem-se vindo a assistir a um aumento exponencial das investigações disponíveis, com novas publicações científicas a serem difundidas todos os anos e com o surgimento de várias bases de dados que facilitam o acesso à informação científica (Petticrew & Roberts, 2006; Ribeiro, 2014).

Esta acessibilidade é um privilégio. No entanto, estar atualizado é quase impossível (Thompson et al., 2013), a não ser que se despenda uma grande quantidade de tempo a ler e a

avaliar as informações disponíveis. Com efeito, as evidências dos estudos individuais podem ser enviesadas, metodologicamente imperfeitas, dependentes do tempo e contexto em que foram realizadas e dar origem a conclusões que se contradizem ou que conflituam entre si. Assim, nem sempre é fácil perceber que resultados são válidos ou a quais é que os especialistas podem recorrer para utilizar na sua prática profissional (Centre for Reviews and Dissemination, 2009).

As revisões de literatura surgem como forma de ultrapassar estas dificuldades, sendo que existem diversos tipos de estudos de revisão, cujas características variam, por exemplo, dependendo do tipo de perguntas de investigação às quais pretendem responder, das razões pelas quais estas questões são efetuadas, das perspetivas teóricas e ideológicas em que se baseiam e dos métodos a que recorrem (Gough, Thomas, & Oliver, 2012; Petticrew & Roberts, 2006; Ribeiro, 2014). Podem, por exemplo, examinar teorias já existentes e propor novas, identificar e resumir as evidências sobre determinada temática, fornecer recomendações com implicações práticas tanto para a investigação futura, quanto para a intervenção e analisar metodicamente as razões pelas quais estudos com as mesmas perguntas de investigação chegam a conclusões diferenciadas (Petticrew & Roberts, 2006).

Os diferentes tipos de revisão podem caracterizar-se por procedimentos mais rígidos, baseando-se em guiões previamente estabelecidos e criteriosamente detalhados (e.g. RSL, Meta-análise), ou ser de caráter mais aberto e qualitativo, sendo o foco principal a análise, avaliação e síntese dos resultados identificados sob opinião e orientação do autor que conduz a investigação (e.g. Revisão narrativa) (Ribeiro, 2014).

A RSL é uma forma de investigação que surgiu na área da Medicina nos anos de 1970, cujo racional se encontra baseado na tradição positivista/ científica (Mallett, Hagen-Zanker, Slater, & Duvendack, 2012; Torgerson, 2003). Tinha como objetivo, então, avaliar a eficácia de determinados medicamentos/ intervenções nos cuidados de saúde e apoiar a prática da medicina baseada na evidência (Mallett et al., 2012; Perry & Hammond, 2002). Devido aos seus inúmeros benefícios, a sua utilização começou a ser desenvolvida numa série de outras áreas, incluindo a Psicologia (Perry & Hammond, 2002).

Este método científico tem por objetivo reunir toda a evidência empírica existente que vai ao encontro dos critérios de inclusão e que permite responder aos objetivos e perguntas de investigação, utilizando um procedimento sistemático que pretende minimizar o enviesamento e fornecer informações válidas a partir das quais se podem alcançar conclusões

e tomar decisões (Liberati et al., 2009). Para além de ser relevante no sentido de organizar e sintetizar as descobertas científicas sobre determinado tema e contribuir para a resposta a diversas perguntas, é também um método que permite identificar áreas de incerteza e registar temáticas nas quais a investigação é inexistente ou insuficiente e, portanto, onde existe a necessidade de desenvolver novos estudos (Petticrew & Roberts, 2006).

Para a reduzida subjetividade desta metodologia, contribui a elaboração prévia de um protocolo que, para além de guiar os investigadores ao longo de todo o processo de revisão (não os deixando afastar-se do estabelecido *a priori*), contribui para a transparência metodológica (Mallett et al., 2012). Neste protocolo são identificados clara e explicitamente os aspetos/ etapas importantes do processo como, por exemplo, os objetivos e perguntas de investigação, os critérios de inclusão/ exclusão de artigos e a estratégia de pesquisa (e.g. bases de dados, palavras-chave) (Buehler, Figueiró, Cavalcanti, & Berwanger, 2012; Moher et al., 2015).

Para o alcance de uma maior objetividade, é também sugerido que a RSL seja efetuada por uma equipa de especialistas que, durante a fase de pesquisa, elaboram uma comparação dos artigos selecionados individualmente (inclusões e exclusões), para posteriormente se efetuar uma discussão e se alcançar um acordo perante eventuais divergências (Liberati et al., 2009; Moher et al., 2015; Petticrew & Roberts, 2006; Torgerson, 2003). Todo o processo é documentado e descrito, de modo a que seja passível de ser replicado por outros investigadores (Liberati et al., 2009; Mallett et al., 2012; Petticrew & Roberts, 2006). Segundo Mallett et al. (2012), as RSL são consideradas métodos rigorosos que, da forma menos enviesada possível, permitem mapear as evidências existentes sobre uma determinada temática e sintetizar e avaliar a qualidade dos dados.

Como já referido, existem diversos métodos de revisão da literatura. Na presente dissertação recorreu-se à RSL por se considerar ser a que mais se adequava a responder aos objetivos e perguntas de investigação propostos. Em seguida, referir-se-ão outros dos principais métodos utilizados em psicologia para a revisão de investigação. É importante salientar que todos são úteis se responderem às perguntas para as quais foram implementados e se forem reportados de forma a serem compreendidos e passíveis de reprodução por outros investigadores (Ribeiro, 2014).

Tal como na RSL, a Meta-análise implica a formulação explícita de perguntas e objetivos de investigação, recorrendo a procedimentos sistemáticos para identificar e avaliar a

investigação relevante (Sousa, Firmino, Marques-Vieira, Severino, & Pestana, 2018). Segundo Ribeiro (2014), a diferença destas duas metodologias reside na utilização de métodos estatísticos para a análise e sumarização dos resultados dos estudos selecionados. As RSL podem recorrer à Meta-análise para efetuar a análise e resumo das evidências, no entanto, isto só é possível quando os estudos incluídos são muito semelhantes entre si (Petticrew & Roberts, 2006). Quando os dados são heterogêneos (e.g. quando provêm de estudos metodologicamente diferentes), é necessário elaborar uma análise mais qualitativa dos resultados, uma vez não ser possível a aplicação de métodos estatísticos (Perestelo-Perez, 2013; Petticrew & Roberts, 2006).

Diferente das demais, na Revisão *Scoping* é efetuada uma avaliação preliminar, na qual se identifica a natureza e extensão das evidências existentes, com o objetivo de compreender a sua abrangência e âmbito, podendo ser incluídas investigações ainda em curso (Sousa et al., 2018). Um dos seus objetivos fundamentais relaciona-se com o foco na identificação de lacunas na literatura, bem como com a inclusão de todos os resultados encontrados acerca do tópico pretendido. As principais diferenças, por comparação à RSL, relacionam-se com alguns fatores, nomeadamente: a Revisão *Scoping* possuir uma pergunta inicial mais ampla (ao invés de específica e focada); os critérios de inclusão/ exclusão poderem ser definidos posteriormente à revisão (e não incluídos no protocolo prévio), originando maior subjetividade; a qualidade dos artigos incluídos não ser tida como prioritária; e não ter necessariamente de implicar a extração de dados (Ribeiro, 2014).

A Revisão Narrativa é qualitativa, fornecendo um resumo narrativo e compreensivo da investigação publicada anteriormente (Ribeiro, 2014). Caracteriza-se por ser um método mais subjetivo uma vez que a recolha dos artigos se baseia maioritariamente na perspetiva do investigador que seleciona e interpreta a literatura que considera relevante, não existindo um protocolo prévio (Torgerson, 2003). Neste tipo de revisões, não são explicitadas a estratégia de pesquisa, as razões para a inclusão/ exclusão de determinados artigos, nem os critérios de avaliação das investigações selecionadas (Ribeiro, 2014). Assim, existe maior probabilidade de o autor optar por artigos que vão ao encontro da sua própria opinião e excluir outros que a contrariam, originando enviesamentos e possivelmente interpretações incorretas das evidências (Mallett et al., 2012; Torgerson, 2003).

Como pode ser percebido, a RSL distancia-se da subjetividade da revisão bibliográfica tradicional, pois a sua metodologia transparente, rigorosa e sistemática permite que investigadores independentes alcancem aproximadamente a mesma revisão (Howitt &

Cramer, 2017). Por estas razões, a RSL tem vindo a tornar-se cada vez mais importante na área da saúde (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & Group, 2009), sendo que os clínicos podem utiliza-la como meio de se manterem atualizados sem despende muito tempo ou recursos (Perestelo-Perez, 2013).

Através de uma pesquisa nas bases de dados *Scielo*, *Redalyc* e *EBSCO*, foi possível perceber que a RSL não é uma metodologia muito utilizada em Portugal, parecendo que os investigadores em psicologia dão tendencialmente preferência à revisão narrativa da literatura. No que concerne às RSL em Portugal, as temáticas que se encontram exploradas em psicologia encontram-se descritas no Quadro 1 (pág. 32).

Relativamente ao Brasil, foi possível perceber que a RSL é uma metodologia muito mais explorada, por comparação a Portugal. Através da pesquisa nas bases de dados referidas anteriormente, identificou-se algumas das temáticas mais estudadas em psicologia – Quadro 2 (pág. 35).

Neste contexto, e como já referido, o objetivo principal desta dissertação prende-se com a identificação e análise do conhecimento científico existente sobre o bem-estar na adolescência no contexto português e brasileiro. Recorrendo-se ao método da RSL, pretende-se responder às seguintes perguntas de investigação (PI):

- PI1. Até à data, que variáveis/ constructos foram estudados em relação ao bem-estar na adolescência?
- PI2. Quais dessas variáveis/ constructos demonstraram impacto no bem-estar na adolescência?
- PI3. Que tipo de impacto no bem-estar na adolescência foi observado?
- PI4. Tendo em conta o conhecimento adquirido com as questões anteriores, que sugestões podem ser feitas para pesquisas futuras?

### **3. Método**

Ao efetuar-se uma pesquisa em diversas bases de dados (*Sib.ul*, *EbscoHOST*, *The Campbell Collaboration*, *Cochrane Library* e *The York Research Database*) chegou-se à conclusão de que, até à data, ainda não tinham sido elaboradas revisões sistemáticas que procurassem efetuar uma compilação relativa às variáveis estudadas em relação ao bem-estar na adolescência. Nesse sentido, compreendeu-se que o processo desta RSL não poderia basear-se num já existente.



Quadro 1

*Principais temáticas das RSL em psicologia, em Portugal*

<b>Tema</b>	<b>Artigo</b>
Os cuidados e preocupações parentais	<p>Algarvio, S., &amp; Leal, I. (2016). Parental concerns definition: a literature review. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 17(3), 423–440.</p> <p>Doellinger, P., Soares, I., Sampaio, A., Mesquita, A. R., &amp; Baptista, J. (2017). Prematuridade, Funções Executivas e Qualidade dos Cuidados Parentais: Revisão Sistemática de Literatura. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, 33, 1–9.</p>
Os aspetos psicológicos relacionados com a gestação de substituição	<p>Gouveia, J., Galhardo, A., Cunha, M., &amp; Couto, M. (2017). Gestação de substituição: aspetos psicológicos-Uma revisão da literatura. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doenças</i>, 18(1), 248–262.</p>
Alguns problemas de saúde, como a epilepsia, cancro da mama e tumores cerebrais	<p>e.g.:</p> <p>Meneses, R. F., Ribeiro, J. P., &amp; Martins, S. (2002). Revisão da literatura sobre avaliação da qualidade de vida (QDV) de adultos com epilepsia. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 3(1), 61–88.</p> <p>Moreira, H., &amp; Canavarro, M. C. (2012). Tipo de cirurgia, adaptação psicossocial e imagem corporal no cancro da mama. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doenças</i>, 13(2), 169–190.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 2 (continuação)

Tema	Artigo
Algumas perturbações clínicas, como a esquizofrenia; a depressão pós-parto, e as dificuldades intelectuais desenvolvimentistas	<p>Sousa, D., Pinho, L. G., &amp; Pereira, A. (2017). Qualidade de vida e suporte social em doentes com esquizofrenia. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 18(1), 91–101.</p> <p>Alves, S., Martins, A., Fonseca, A., Canavarro, M. C., &amp; Pereira, M. (2018). Preventing and Treating Women’s Postpartum Depression: A Qualitative Systematic Review on Partner-Inclusive Interventions. <i>Journal of Child and Family Studies</i>, 27(1), 1–25.</p> <p>Fonseca, I., Almeida, B., Roldão, S., Jesus, R., Lopes, J., &amp; Santos, S. (2019). O autoconceito na população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID) em Portugal: Revisão sistemática. <i>Análise Psicológica</i>, 37(1), 53–70.</p>
A eficácia da terapia cognitivo-comportamental em diferentes culturas	<p>Pombo, S., Almeida, C., Paulino, S., Gonçalves, J., Ferro, A., Góis, C., &amp; Sampaio, D. (2016). Para uma intervenção Cognitivo-comportamental culturalmente adaptada: Implicações para a prática clínica. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doenças</i>, 17(3), 561–574.</p>
Algumas temáticas relacionadas com a psicologia organizacional/ dos recursos humanos, como as dimensões do contrato psicológico e o assédio moral no trabalho	<p>e.g.:</p> <p>Castanheira, L., &amp; Caetano, A. (1999). Dimensões do Contrato Psicológico. <i>PSICOLOGIA</i>, 13(1–2), 99–125.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Tema	Artigo
Os refugiados	Antunes, J. A. (2017). Refugiados e Saúde Mental-Acolher, Compreender e Tratar. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i> , 18(1), 115–130.
A vitimização feminina	Matos, M., Conde, R., & Peixoto, J. (2013). Vitimação múltipla feminina ao longo da vida: uma revisão sistemática da literatura. <i>Psicologia &amp; Sociedade</i> , 25(3), 602–611.
O contexto prisional português	Costa, V., Monteiro, S., Esgalhado, G., & Pereira, H. (2017). Investigação psicológica em contexto prisional português: uma revisão sistemática da literatura e desafios futuros para a investigação. <i>PSICOLOGIA</i> , 31(1), 49–58.
O estudo psicométrico de um instrumento para a avaliação da inteligência emocional (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT V2.0)	Teixeira, F. M., & Araújo, A. M. (2018). Propriedades Psicométricas do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT V2.0: Uma Revisão Sistemática da Literatura. <i>Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica</i> , 48(3), 163–176.

Quadro 4

*Principais temáticas das RSL em psicologia, no Brasil*

Tema	Artigo
<p>Área da psicologia educacional:</p> <p>A atuação/ práticas de psicólogos educacionais, a formação de professores para a inclusão de todos os alunos, o <i>bullying</i>, as dificuldades de aprendizagem e de comportamento escolares, a educação moral na escola, relações sociais e princípios de justiça, e a medicalização no ensino.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Beltrame, R. L., Gesser, M., &amp; Souza, S. V. De. (2019). Diálogos sobre a medicalização da infância e educação: uma revisão sistemática de literatura. <i>Psicologia Em Estudo</i>, 24, 1–15.</p> <p>Dazzani, M. V., Cunha, E. de O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C., &amp; Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. <i>Revista Quadrimestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i>, 18(3), 421–428.</p> <p>Salgado, F. S., Senra, L. X., &amp; Lourenço, L. M. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. <i>Estudos de Psicologia</i>, 31(2), 179–190.</p> <p>Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R., &amp; Silva, M. A. (2016). Associações entre Bullying Escolar e Conduta Infracional: Revisão Sistemática de Estudos Longitudinais. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, 32(1), 81–90.</p>
<p>Área da psicologia social:</p> <p>A migração forçada, a imigração, o racismo, a violência contra a mulher e o estatuto socioeconômico.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Carvalho e Silva, J., &amp; Bucher-Malusckhe, J. (2018). Psychology of Forced Displacement and Migration: A systematic review of the scientific literature. <i>Estudos de Psicologia</i>, 35(2), 127–136.</p> <p>Damasceno, M. G., &amp; Zanello, V. M. (2018). Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>, 38(3), 450–464.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Tema	Artigo
<p>Área da psicologia organizacional/ dos recursos humanos:</p> <p>A cultura organizacional, a esperança e a carreira, a saúde e o trabalho, a resiliência no trabalho e o conflito trabalho-família.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Barale, R. F., &amp; Santos, B. R. dos. (2017). Cultura organizacional: Revisão sistemática da literatura. <i>Revista Psicologia: Organizações e Trabalho</i>, 17(2), 129–136.</p>
<p>Infância:</p> <p>O temperamento e desenvolvimento da criança, o impacto da prematuridade nas funções executivas, o desenvolvimento de bebês em situação de acolhimento institucional, a ansiedade odontológica em crianças.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Linhares, M. B. M., Dialibe, A. L., &amp; Cassiano, R. G. M. (2013). Temperamento de crianças na abordagem Rothbart: Estudo de Revisão Sistemática. <i>Psicologia Em Estudo</i>, 18(4), 633–645.</p> <p>Moura, G. G., &amp; Amorim, K. S. (2013). A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. <i>Psicologia Em Estudo</i>, 18(2), 235–245.</p>
<p>Adolescência:</p> <p>Os traços de psicopatia na adolescência, a autonomia na adolescência, a paternidade na adolescência, o impacto do cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade na saúde de adolescentes, o consumo de drogas na adolescência, os comportamentos de saúde na adolescência, a maternidade na adolescência e os comportamentos sedentários e as tecnologias na adolescência.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Barbosa, P. V., &amp; Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: Revisando conceitos, modelos e variáveis. <i>Estudos de Psicologia</i>, 18(4), 639–648.</p> <p>Neto, N. T., Constantino, P., &amp; Assis, S. G. (2017). Análise bibliográfica da produção em saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. <i>Revista de Saúde Coletiva</i>, 27(3), 511–540.</p> <p>Ronchetti, R., Gauer, G., Vasconcelos, S., Silva, L., Luhring, G., Rubin, A., &amp; Alice, M. (2014). Psychopathic traits in adolescence: A review. <i>Estudos de Psicologia</i>, 31(2), 237–246.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 6 (continuação)

Tema	Artigo
<p>Idade avançada:</p> <p>Intervenções em psicologia positiva com idosos, tratamentos não farmacológicos de melhoria da qualidade de vida de idosos com doença de Alzheimer, exercício físico no tratamento da depressão em idosos, abuso de drogas em idade avançada e programas de preparação para a aposentação.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Machado, F. A., Gurgel, L. G., &amp; Reppold, C. T. (2017). Intervenções em Psicologia Positiva na reabilitação de adultos e idosos: Revisão da literatura. <i>Estudos de Psicologia (Campinas)</i>, 34(1), 119–130.</p>
<p>Contexto dos problemas de saúde:</p> <p>Oncologia, o transplante de medula óssea, a doença de Alzheimer, a obesidade, as doenças associadas ao luto antecipatório, a cirurgia bariátrica, a intervenção psicológica em cuidados paliativos, a comunicação em oncologia e o ajustamento psicológico, e os desejos e planos de futuro de pacientes terminais.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Lima, C. T. de, Ramos-Oliveira, D., &amp; Barbosa, C. (2017). Aspetos sociocognitivos da obesidade: estereótipos do excesso de peso. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 18(3), 681–698.</p> <p>Melo, A. C. de, Valero, F. F., &amp; Menezes, M. (2013). A intervenção psicológica em cuidados paliativos. <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 14(3), 452–469.</p> <p>Peres, R., &amp; Santos, M. A. (2009). Personalidade e Câncer de Mama: Produção Científica em psico-Oncologia. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, 25(4), 611–620.</p> <p>Salazar, V., Peruchi, R. C., Garrido, T., Ferreira, V., &amp; Donelli, T. (2016). Desejos e Planos de Futuro de Pacientes Terminais: Uma Revisão de Literatura. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doenças</i>, 17(2), 295–310.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 7 (continuação)

Tema	Artigo
<p>Contexto familiar:</p> <p>Violência doméstica e intrafamiliar, a paternidade em contexto prisional, os avós como cuidadores principais, a terapia de casal e estratégias de resolução de conflito, a depressão materna, a adoção por casais homossexuais, as interações familiares e o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, a influência da relação com o pai no desenvolvimento infantil, o stress dos cuidadores de crianças com paralisia cerebral, o autismo infantil e o stress familiar, a coparentalidade, a qualidade de vida familiar na deficiência intelectual e a resiliência no contexto da infertilidade.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Cabral, H. B. O., &amp; Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2016). Desenvolvimento dos fatores de resiliência no contexto da infertilidade: revisão. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doença</i>, 17(3), 503–514.</p> <p>Cecílio, M. S., Scorsolini-Comin, F., &amp; Santos, M. A. (2013). Produção científica sobre adoção por casais homossexuais no contexto brasileiro. <i>Estudos de Psicologia</i>, 18(3), 507–516.</p> <p>Costa, C. B., Wagner, A., Delatorre, M. Z., &amp; Mosmann, C. P. (2017). Terapia de Casal e Estratégias de Resolução de Conflito: Uma Revisão Sistemática. <i>208Psicologia: Ciência e Profissão</i>, 37(1), 208–223.</p> <p>Cúnico, S., Quaini, R., &amp; Strey, M. (2017). Paternidades encarceradas: revisão sistemática sobre a paternidade no contexto do cárcere. <i>Psicologia &amp; Sociedade</i>, 29, 1–11.</p> <p>Miura, P. O., Silva, A. C., Pedrosa, M. M., Costa, M. L., &amp; Filho, J. N. (2018). Violência Doméstica ou Violência Intrafamiliar: análise dos termos. <i>Psicologia &amp; Sociedade</i>, 30, 1–13.</p> <p>Pizeta, F. A., Silva, T. B. F., Cartafina, M. I. B., &amp; Loureiro, S. R. (2013). Depressão materna e riscos para o comportamento e a saúde mental das crianças: Uma revisão. <i>Estudos de Psicologia</i>, 18(3), 429–437.</p>

(continua na próxima página)

Quadro 8 (continuação)

Tema	Artigo
<p>População clínica:</p> <p>A perturbação obsessivo-compulsiva, a perturbação de hiperatividade e défice de atenção, a perturbação de ansiedade social, o stress pós traumático, a depressão, a esquizofrenia, a perturbação mental grave, as perturbações alimentares e os comportamentos aditivos.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Burato, K. R., Crippa, J. A., &amp; Regina, L. S. (2009). Transtorno de ansiedade social e comportamentos de evitação e de segurança: uma revisão sistemática. <i>Estudos de Psicologia</i>, 14(2), 167–174.</p> <p>Fernandes, P. A., &amp; Carvalho, M. R. (2016). Alterações Neurobiológicas Verificadas a partir do Tratamento com Terapia Cognitivo-comportamental no Transtorno Obsessivo-Compulsivo. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, 32(2), 1–9.</p> <p>Freire, S. D., &amp; Silva, O. M. da. (2011). Auto-eficácia para Abstinência e Tentação para Uso de Drogas Ilícitas: Uma Revisão Sistemática. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, 27(4), 527–536.</p> <p>Oliveira, C. T., &amp; Dias, A. C. (2015). Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>, 35(2), 613–629.</p>
<p>Exemplos de outras temáticas:</p> <p>O comportamento do consumidor, a psicologia positiva, a psicologia do desporto, a supervisão em psicanálise e psicoterapia psicanalítica, a aliança terapêutica, a somatização, o <i>neurofeedback</i> em psicologia, a intersexualidade, o estigma, etc.</p>	<p>e.g.:</p> <p>Ávila, L., Donati, F., &amp; Cordeiro, J. A. (2012). What is lost when psychosomatics is replaced by somatization? <i>Psicologia, Saúde e Doenças</i>, 13(1), 130–141.</p> <p>Reppold, C., Gurgel, L., &amp; Schiavon, C. (2015). Research in Positive Psychology: a Systematic Literature Review. <i>Psico-USF</i>, 20(2), 275–285.</p> <p>Saraiva, L. A., &amp; Nunes, M. L. T. (2007). A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. <i>Estudos de Psicologia</i>, 12(3), 259–268. <i>Saúde &amp; Doenças</i>, 17(2), 295–310.</p>



A presente revisão sistemática da literatura foi elaborada segundo as recomendações presentes no *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)* (Moher et al., 2009). De modo a assegurar-se maior objetividade e validade do processo de revisão, este foi precedido pelo desenvolvimento de um protocolo no qual foram tomadas decisões relativamente aos objetivos e perguntas de investigação, aos critérios de elegibilidade, à estratégia de pesquisa e à análise da qualidade dos estudos incluídos e da própria revisão.

### **3.1. Critérios de elegibilidade**

Os estudos incluídos nesta revisão tiveram por base diversos critérios de elegibilidade, que facilitaram a tomada de decisão no momento da pesquisa e potenciaram a presença de maior objetividade. Assim, foram desenvolvidos previamente critérios de inclusão e exclusão que serão explicados de seguida.

Relativamente aos critérios de inclusão, aceitaram-se todos os estudos que, cumulativamente:

- a) Avaliassem o bem-estar psicológico e/ ou subjetivo e as suas componentes;
- b) Operacionalizassem o conceito de “bem-estar” não apenas como a ausência de sintomas e/ ou perturbação psicológicos;
- c) Incluíssem uma amostra com participantes entre os 12 e 18 anos;
- d) Incluíssem uma amostra com participantes crianças e adolescentes (8-18 anos) e efetuassem uma análise dos dados separada/ comparativa das duas faixas etárias, de modo a obter-se uma perspetiva desenvolvimentista do bem-estar;
- e) Incluíssem uma amostra de população de Portugal e/ ou Brasil;
- f) Estivessem escritos em Inglês e Português;
- g) Tivessem sido efetuados entre o período de 1980 e o primeiro semestre de 2019;
- h) Tivessem sido ou não publicados (evitando assim o *publication bias*).

Quanto aos critérios de exclusão, excluíram-se todos os artigos que:

- a) Avaliassem o bem-estar exclusivamente recorrendo a fatores económicos;
- b) Incluíssem amostra exclusivamente constituída por emigrantes/ minorias étnicas em Portugal ou Brasil;
- c) Incluíssem uma amostra constituída exclusivamente por participantes fora do intervalo de idades referido anteriormente (12 – 18 anos);

- d) Utilizassem uma metodologia qualitativa;
- e) Excluiu-se a pesquisa em livros (devido a pressões temporais de conclusão da presente investigação).

### 3.2. Fontes de informação e estratégia de pesquisa

A pesquisa bibliográfica foi efetuada em diferentes bases de dados: *EBSCO* (incluindo: Academic Search Complete; Education Source, ERIC; PsycArticles; Psychology and Behavior Sciences Collection; PsycInfo), *Scielo*, *Sib.ul* e *RCAAP* tendo a última pesquisa sido efetuada no final do mês de agosto de 2019.

Foi necessário adaptar a estratégia de pesquisa às diferentes bases de dados, no entanto, esta partiu sempre da utilização das mesmas palavras-chave. Os termos foram introduzidos em português e inglês para duas das bases de dados utilizadas, de modo a alcançar artigos publicados em ambas as línguas. Apresentar-se-á o exemplo da estratégia utilizada na base de dados *EBSCO*: SU (Bem-estar OR bem estar OR wellbeing OR well-being OR wellbeing) AND SU (Adolescência OR adolescente OR adolescentes OR jovem OR jovens OR adolescence OR adolescent OR adolescents OR teenager OR teenagers OR teenage OR teens OR teen) AND AB (psicológico OR subjectivo OR pessoal OR psychological OR subjective OR personal).

A este tipo de combinações foram associados diferentes filtros que permitiam refinar ainda mais a pesquisa. No caso da base de dados *EBSCO*, aos termos indicados, acrescentaram-se os filtros: Data (1980 – 2019); Tipo de fonte: todas as opções à exceção de livros; Idioma: inglês e português; e Idade: *school age* (6-12), *childhood* (birth-12) e *adolescence* (13-17). Nesta base de dados foi também feita uma segunda pesquisa apenas com os termos em português e sem os delimitadores de idade, de modo a alcançar eventuais artigos que não estivessem categorizados/ catalogados pela idade.

É importante salientar que nas bases de dados *Sib.ul* e *RCAAP* os termos foram apenas pesquisados em português e não se utilizaram quaisquer filtros. No caso do *Sib.ul* os termos do bem-estar (*bem-estar*, *bem estar*) foram pesquisados no ‘Assunto’, enquanto os restantes (já referidos em cima) na categoria ‘Geral’, de modo a potenciar o alcance de mais artigos sobre a temática pretendida. Por sua vez, na base de dados *RCAAP* foi necessário refinar um pouco mais a pesquisa, sendo que o termo *bem-estar* foi pesquisado apenas no ‘Título’ e as restantes palavras (*psicológico*, *subjetivo*, *adolescência*) no ‘Abstract’. É de referir que estas

decisões de refinamento da pesquisa diminuem o número de artigos a que o revisor chega, não permitindo alcançar todos os estudos elaborados em Portugal e Brasil sobre o bem-estar psicológico e subjetivo. No entanto, esta foi uma opção necessária devido a pressões temporais de término da presente dissertação de mestrado.

### **3.3. Seleção de estudos**

Em seguida, obtendo os resultados da pesquisa, todos os estudos foram sujeitos a uma análise inicial, que consistiu na leitura individual de cada estudo, com o foco primordial no título e resumo, bem como na identificação do país de origem da amostra, o que por vezes implicou recorrer à secção do método. Esta primeira análise deu origem à exclusão de vários artigos que não se enquadravam nos critérios de elegibilidade. Seguidamente, efetuou-se a exclusão manual de estudos que se encontravam duplicados. Por fim, o grupo de artigos restantes foi submetido a uma leitura integral, de modo a poder selecionar-se aqueles que iriam constar na presente revisão sistemática. Sempre que surgiram dúvidas quanto à inclusão de um artigo, estas foram debatidas com a orientadora desta dissertação. No capítulo 4 (Resultados), apresentar-se-á um quadro (Quadro 3) com as razões pelas quais os estudos foram excluídos após a leitura do texto integral.

### **3.4. Extração de dados**

A extração de dados foi elaborada com base num conjunto de informações previamente definido: (i) detalhes do estudo – autor, ano, título e tipo de artigo; (ii) objetivo do estudo e principais variáveis estudadas; (iii) método do estudo – amostra (dimensão, faixa etária e país de origem), instrumentos utilizados e duração; (iv) análise estatística; e (v) principais resultados e conclusões.

A extração de resultados dos estudos selecionados foi elaborada com vista a responder às perguntas específicas da presente dissertação.

### **3.5. Avaliação da qualidade dos estudos e da RSL**

A qualidade e validade das conclusões obtidas numa RSL dependem das características metodológicas dos estudos incluídos (Perestelo-Perez, 2013). Deste modo, efetuou-se a avaliação crítica da qualidade metodológica de todos os estudos selecionados,

com o objetivo de compreender a validade dos resultados obtidos. Esta análise tem implicações na apresentação dos resultados dos estudos, sendo que a relevância dada a cada um se ajustará com base nessa avaliação.

Para a análise da qualidade, foram tidos em conta os seguintes aspetos: (i) o método da recolha da amostra e a sua representatividade (considerando a região dos participantes e o balanceamento entre os diferentes grupos estudados [e.g. sexos, idades, ESE]); (ii) a adequação dos instrumentos para a população (faixa etária e país de origem) e para a avaliação das variáveis que o estudo em questão se propõe investigar (com especial foco nos instrumentos específicos do bem-estar); (iii) o nível a que se consideraram os resultados estatisticamente significativos; e (iv) a referência à avaliação dos pressupostos básicos para a análise de dados (aquando da utilização de testes paramétricos).

No que concerne à **amostra**, será fornecida informação relativamente ao tipo de amostragem utilizada nos estudos. Esta indicação revela-se pertinente uma vez que a forma como os participantes são incluídos tem impacto nas generalizações que se podem efetuar (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2014). O recurso a uma amostra aleatória (cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser escolhido) ou estratificada (os estratos identificados numa dada população [e.g. idade, sexo] estão representados na amostra na mesma proporção com que existem na população) permite alcançar amostras representativas da população que, por sua vez, possibilitam que se efetue uma generalização dos resultados obtidos para a população alvo (Gleitman et al., 2014). Em muitos estudos, no entanto, pode não ser possível efetuar estes tipos de amostragem. Por vezes, os investigadores optam por recorrer a amostras de conveniência que, apesar de possuírem a vantagem de serem mais fáceis de obter, evidenciam uma limitação relevante, pois os resultados finais são apenas generalizáveis à população estudada, e não à população alvo geral (Bornstein, Jager, & Putnick, 2013).

Para além da informação relativa ao método de recolha da amostra, será também referido o aspeto da homogeneidade ou heterogeneidade dos seus grupos constituintes. Isto é, quando os diferentes grupos que compõem a amostra se revelarem muito heterogêneos entre si (e.g. sexo feminino: 60% da amostra), essa informação será partilhada. Por fim, importa referir que se inferirá maior qualidade, e ter-se-á maior confiança para generalizações dos resultados, quando estes forem obtidos em estudos que recorram a uma amostragem aleatória ou estratificada.

Relativamente aos **instrumentos**, serão apresentadas informações quanto à adequação à população alvo e consistência interna. Relativamente à adequação à população, teve-se em conta se os instrumentos se encontravam validados para população portuguesa e brasileira, bem como se se adequavam à faixa etária que pretendiam estudar – a adolescência. De facto, se os instrumentos não forem adequados à cultura e características desenvolvimentistas da população que se pretende estudar, não se pode ter confiança nos resultados obtidos (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). Esta confiança nos resultados advém também da fidelidade dos instrumentos utilizados. Assim, para analisar a qualidade, teve-se igualmente em conta a consistência interna, uma vez que esta permite estimar o quanto cada enunciado do instrumento mede de forma equivalente o mesmo conceito/ característica (Souza, Alexandre, & Guirardello, 2017). Deste modo, quanto mais os itens de um instrumento se encontram correlacionados, maior será o valor do alfa de *Cronbach* e maior confiança haverá de que estes se encontram a medir o mesmo constructo (Souza et al., 2017). Assim, considerou-se a consistência interna adequada a partir de 0.7 e questionável quando o alfa se revelou inferior a este valor (George & Mallery, 2003).

No que concerne à **significância estatística**, será apresentado o **valor p** utilizado em cada estudo. Este aspeto é muito relevante para a análise da qualidade das evidências, uma vez que este valor se refere à probabilidade de obtenção da amostra e dos dados exatamente como foram obtidos na investigação, supondo que as diferenças observadas se deveram ao acaso ou à variação natural das medidas (Victor & Paes, 2008). Usualmente, consideram-se valores p inferiores a 0.05, 0.01 e 0.001 como representando evidências moderadas, fortes e fortíssimas, respetivamente (Victor & Paes, 2008), sendo o valor  $p < 0.05$  o intervalo de confiança mais comumente utilizado (Zar, 1999). Através do valor p conseguimos, então perceber, qual a probabilidade de os resultados serem devido ao acaso e, nesse sentido, ter-se-á maior confiança nos estudos que utilizarem os valores referidos anteriormente.

Relativamente aos **pressupostos básicos para a análise de dados**, teve-se em conta a sua avaliação prévia à utilização de testes paramétricos. Este tipo de testes implica a verificação e cumprimento de quatro pressupostos para que a análise paramétrica se possa considerar válida e para que se possam retirar conclusões rigorosas da realidade (Tabachnick & Fidell, 2013). Assim, a presença de *outliers* deve ser analisada, pois estes têm um grande impacto na distribuição dos dados, influenciando negativamente os resultados e, nesse sentido, é necessária a sua remoção antes de se efetuarem as análises estatísticas (Princípio da ausência de *outliers*) (Tabachnick & Fidell, 2013). O princípio da normalidade assume que a

distribuição dos erros do modelo proposto não difere significativamente de uma distribuição normal, deste modo, é necessário verificar se este pressuposto não é violado antes de se efetuarem análises estatísticas, sendo o fenómeno da normalidade particularmente relevante quando se pretendem realizar inferências (Field, 2009).

No que concerne ao princípio da homogeneidade, este assume que a variação do erro do modelo proposto não difere significativamente em função dos diversos níveis da variável independente, isto é, que a variabilidade do erro não é diferente nas várias condições da variável independente (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013). A existência de variância dentro de cada grupo analisado (e.g. sexo masculino vs feminino) causa distorções na análise de resultados, pelo que convém que os diversos grupos apresentem alguma homogeneidade, não só nos valores médios como também na sua variação interna (Tabachnick & Fidell, 2013). Por fim, o princípio da multicolinearidade assume que não existem correlações muito fortes ( $r > 0.9$ ) entre as variáveis independentes, sendo que a sua análise apenas é necessária quando a investigação envolve duas ou mais variáveis independentes (Field, 2009). O objetivo deste pressuposto é assegurar que não se consideram conjuntos de dados muito correlacionados de modo a se evitarem duplicações de resultados (Tabachnick & Fidell, 2013). Assim, ter-se-á maior confiança nos estudos que tenham em conta estes pressupostos na sua análise de dados (quando recorrerem a testes paramétricos).

Relativamente à avaliação da qualidade da presente RSL, recorreu-se ao instrumento *Assessment of Multiple Systematic Reviews* (AMSTAR) (Shea et al., 2007), que foi classificado pela *Canadian Agency for Drugs and Technologies in Health* (CADTH), como sendo dos instrumentos mais adequados, válidos e úteis para este tipo de avaliação (Perestelo-Perez, 2013). O AMSTAR tem vindo a revelar boa validade facial e de conteúdo, bem como a demonstrar-se adequado para avaliar a qualidade das RSL, isto é, a probabilidade das revisões originarem resultados não enviesados (Shea et al., 2007, 2009). Foram considerados diferentes instrumentos para este fim, no entanto, o AMSTAR pareceu o mais adequado dado possuir menos itens direcionados para RSL que se focam na comparação de intervenções (*randomised control trials*).

### **3.6. Síntese dos resultados**

Na secção Resultados, serão identificados os artigos incluídos nesta RSL. Serão apresentados dois quadros (Quadro 4 e 5) com informação que sintetiza alguns dados

relevantes de modo a facilitar a compreensão dos estudos incluídos: detalhes do estudo – autor, ano, título, tipo de artigo; objetivos; variáveis principais; métodos do estudo – faixa etária e país de origem da amostra, duração do estudo; instrumentos utilizados; e qualidade do estudo. Os principais resultados e conclusões dos estudos serão apresentados através da resposta às perguntas de investigação, sendo que as três primeiras serão respondidas no Capítulo 4 e a quarta questão no Capítulo 5.

## **4. Resultados**

Neste capítulo será apresentado o processo de seleção, a caracterização das investigações que cumpriram os critérios de elegibilidade e a avaliação da sua qualidade, bem como os resultados obtidos nos estudos incluídos, visando responder às perguntas de investigação apresentadas no final do Capítulo 2.

### **4.1. Seleção dos estudos**

A pesquisa de literatura efetuada, utilizando os critérios de elegibilidade, as palavras-chave e filtros descritos no Capítulo 3 (Método), permitiu alcançar um total de 1592 estudos potencialmente relevantes para a presente dissertação. Como já descrito, ocorreram exclusões em 3 momentos distintos. Numa primeira fase, foram retiradas as investigações nas quais era passível perceber que, através da leitura do título e resumo, bem como da identificação do país de origem dos participantes, não iam ao encontro dos critérios definidos. Em seguida, procedeu-se à exclusão manual daquelas que se encontravam duplicadas. Por fim, após a leitura integral dos restantes estudos, efetuaram-se mais exclusões (sendo que a sua justificação será apresentada neste capítulo), de modo a alcançar-se o grupo final de investigações que integrou a revisão sistemática presente (n=35). Na Figura 1 é apresentado o fluxograma que permite compreender de forma mais específica o processo descrito anteriormente.

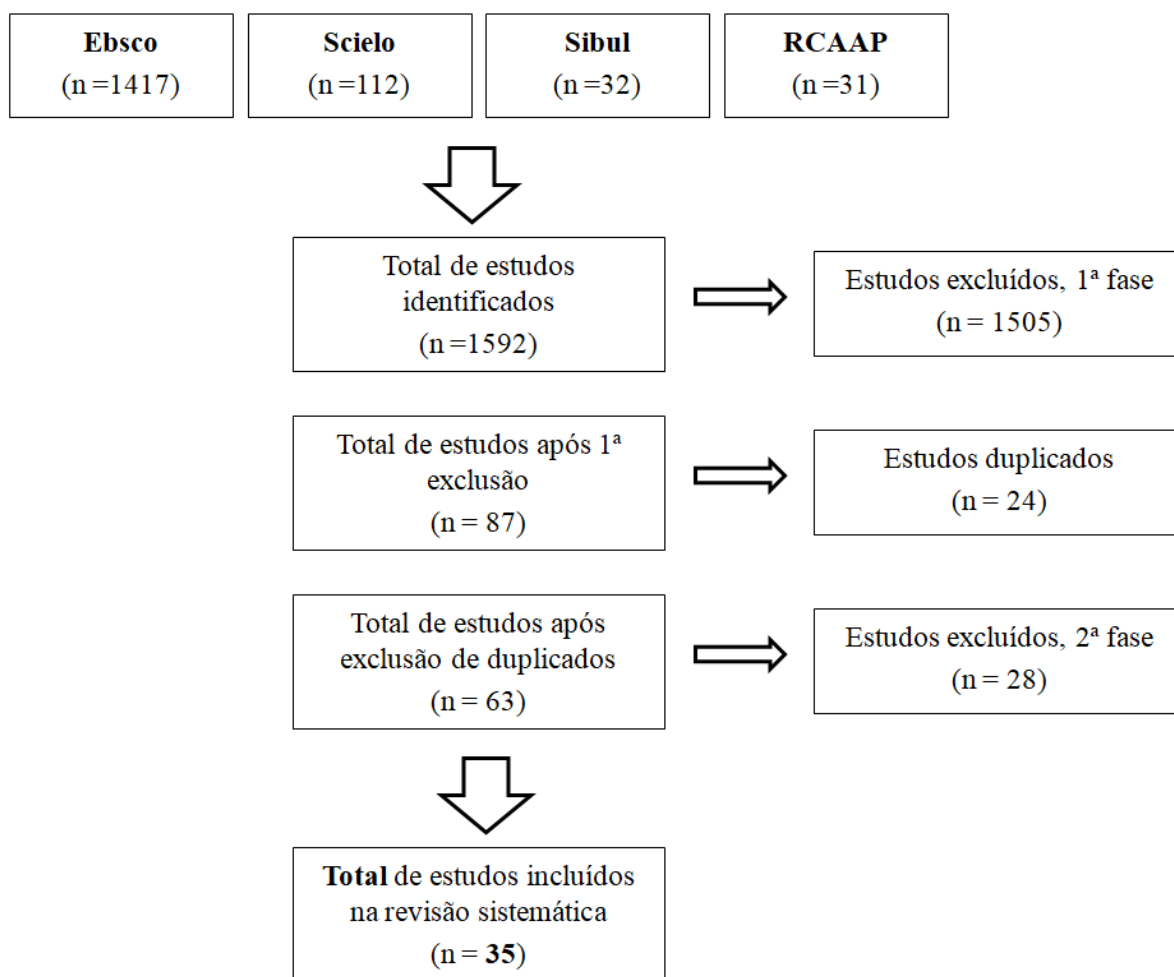


Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos estudos.

Como já descrito, numa RSL torna-se necessário justificar as exclusões que se efetuam a partir do momento em que a leitura do título e resumo não é suficiente para se perceber se os estudos vão ao encontro dos critérios de elegibilidade. Assim, no Quadro 3 (pág. 49), encontram-se as referências bibliográficas completas e as respetivas razões pelas quais os estudos foram excluídos após a sua leitura integral.

Como é possível observar no Quadro 3, nesta fase foram excluídos mais estudos de Portugal, bem como mais artigos científicos (por comparação a dissertações de mestrado). As razões de exclusão mais prevalentes relacionaram-se com o incumprimento dos critérios relativos à idade aceite e à análise comparativa/separada dos resultados de crianças e adolescentes.

## 4.2. Características dos estudos incluídos

Nos Quadros 4 e 5, encontra-se apresentado um resumo das principais características dos estudos presentes nesta RSL (n=35), bem como dos aspetos referentes à sua qualidade.



Foi necessário subdividir a informação nestes dois quadros de forma a facilitar a sua leitura e consulta. Deste modo, todos os artigos serão mencionados em ambos os quadros, primeiramente quanto às características básicas como o tipo de investigação, o título, a duração do estudo, a amostra e os objetivos (Quadro 4 – pág. 56); e, em seguida, quanto às variáveis analisadas, instrumentos utilizados, análises estatísticas e qualidade dos estudos (Quadro 5 – pág. 67).

Em seguida, apresentam-se gráficos que facilitam a descrição e compreensão dos estudos incluídos na presente RSL.

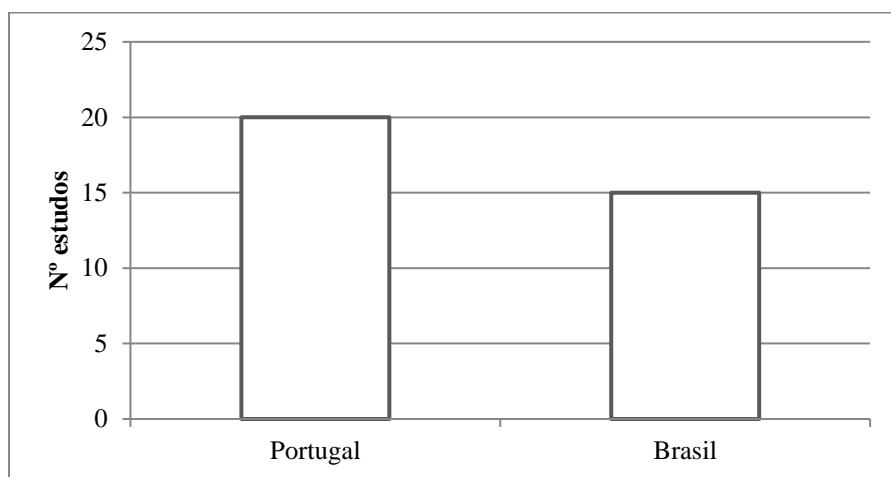


Figura 2. Distribuição dos estudos: país de origem dos participantes.

Em relação à origem dos participantes (Figura 2), identifica-se que foram incluídos mais estudos com população portuguesa. Este facto pode ser justificado pelo processo de procura de literatura, uma vez que se recorreu a duas bases de dados especificamente portuguesas (*Sibul* e *RCAAP*).

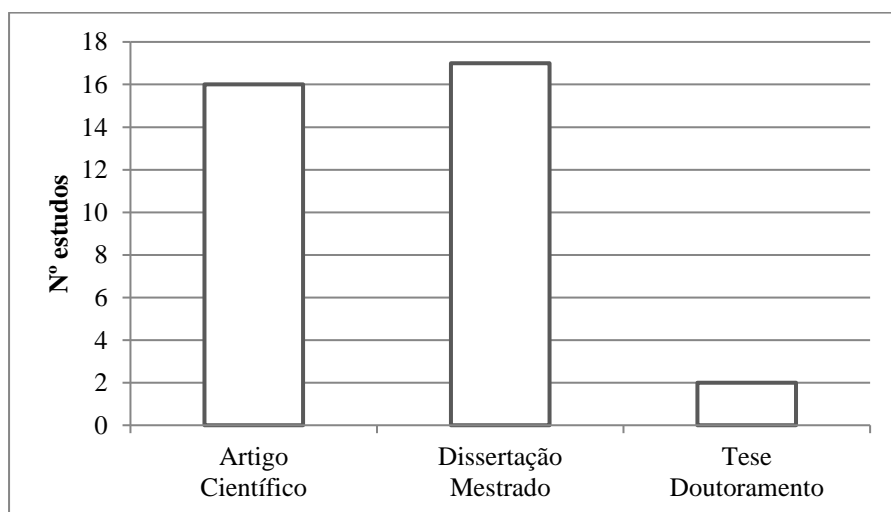


Figura 3. Distribuição dos estudos: tipo de investigação.

Quadro 3

Razões para a exclusão dos estudos, após a fase de leitura integral (2ª fase)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
1.	Alcantara, S. C. D., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F., & Abreu, D. P. D. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. <i>Ciência &amp; Saúde Coletiva</i> , 24, 509-522.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Brasil
2.	Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. <i>Social Indicators Research</i> , 120(1), 79-95.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Brasil
3.	Câmara, S. G. (2005). Comportamentos de risco entre jovens. <i>Psico</i> , 36(1), 10.	Mede o bem-estar psicológico exclusivamente através de um instrumento cujo objetivo é identificar perturbações ou padrões disfuncionais de adaptação.	Brasil
4.	Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2007). Coping e gênero em adolescentes. <i>Psicologia em estudo</i> , 12(1), 87-93.	Mede o bem-estar psicológico exclusivamente através de um instrumento cujo objetivo é identificar perturbações ou padrões disfuncionais de adaptação.	Brasil

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
5.	Câmara, S. G., & Sarriera, J. C. (2003). Estilos de coping na predição de bem-estar psicológico de adolescentes. <i>Aletheia</i> , (17-18), 83-93.	Mede o bem-estar psicológico exclusivamente através de um instrumento cujo objetivo é identificar perturbações ou padrões disfuncionais de adaptação.	Brasil
6.	Câmara, S. G., Castellá Sarriera, J., & Carlotto, M. S. (2007). Fatores associados a condutas de enfrentamento violento entre adolescentes escolares. <i>Estudos de psicologia (Natal)</i> . Vol. 12, n. 3 (set./dez. 2007), p. 213-219.	Não cumpre o critério relativo à temática aceite.	Brasil
7.	Carvalho, J. L. D. C. S. (2009). <i>Savoring: uma forma de promover o bem-estar?: a relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: um estudo exploratório</i> . Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal
8.	Carvalho, M. D. (2014). <i>Auto-regulação emocional em crianças e adolescentes com ou sem diabetes</i> . Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal
9.	da Fonseca Martins, D., Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. <i>Psicologia: teoria e prática</i> , 10(2), 94-105.	Não cumpre o critério relativo à temática aceite.	Brasil

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
10.	de Matos, M. G., dos Santos, T. G. S., Guedes, F. A. B., Branquinho, C., Cerqueira, A., Marques, A., ... & Paiva, T. (2019). Os adolescentes Portugueses dormem pouco e bem, ou pouco e mal? E então?. <i>Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente</i> , 10(1), 159-171.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal
11.	Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. <i>Archives of Clinical Psychiatry</i> , 38(5), 184-188.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Brasil
12.	Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. <i>Análise Psicológica</i> , 31(4), 329-342.	Não inclui informação quanto à idade mínima e máxima dos participantes.	Portugal
13.	Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: diferenças ligadas estatuto socioeconômico. <i>Ciência &amp; Saúde Coletiva</i> , 22, 1373-1380.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
14.	Gaspar, T., Ribeiro, J. P., de Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. (2012). Health-related quality of life in children and adolescents: subjective well being. <i>The Spanish journal of psychology</i> , 15(1), 177-186.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal
15.	Gomes, R., Gonçalves, S., & Costa, J. (2015). Exercise, eating disordered behaviors and psychological well-being: a study with Portuguese adolescents. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 47(1), 66-74.	Não cumpre o critério relativo à temática aceite (não avalia o bem-estar).	Portugal
16.	Lemes, D. C. M., Câmara, S. G., Alves, G. G., & Aerts, D. (2018). Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS, Brasil. <i>Ciência &amp; Saúde Coletiva</i> , 23, 4289-4298.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Brasil
17.	Lopes (2016). <i>Religiosidade, vinculação aos pais e vinculação a Deus: relação com sintomatologia depressiva e bem-estar psicológico em adolescentes católicos praticantes</i> . Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
18.	Marques (2014). <i>Relação entre estratégias de coping e bem-estar em crianças e adolescentes – comparação entre meio urbano e meio rural</i> . Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal
19.	Meireles, A. L., Xavier, C. C., Proietti, F. A., & Caiaffa, W. T. (2015). Influence of individual and socio-environmental factors on self-rated health in adolescents. <i>Revista Brasileira de Epidemiologia</i> , 18, 538-551.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Brasil
20.	Melo, O., & Mota, C. P. (2013). Vinculação amorosa e bem-estar em jovens de diferentes configurações familiares. <i>Psicologia em Estudo</i> , 18(4), 587-597.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal
21.	Poletto, M., & Koller, S. H. (2011). Subjective well-being in socially vulnerable children and adolescents. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 24(3), 476-484.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Brasil
22.	Rodrigues, S. F. T. (2014). <i>Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?</i> Universidade de Lisboa. (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
23.	Sang (2009). <i>Estilos de apego e bem-estar psicológico em adolescentes colegiais: influência do gênero e etnia (oriental vs ocidental)</i> . Universidade de São Paulo (Dissertação de mestrado).	Não cumpre o critério relativo à temática aceite.	Brasil
24.	Santos, T., de Matos, M. G., Simões, C., & Machado, M. D. C. (2015). Psychological well-being and chronic condition in Portuguese adolescents. <i>International Journal of Adolescence and Youth</i> , 20(3), 334-345.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal
25.	Simões, C., De Matos, M. G., Tomé, G., & Ferreira, M. (2008). Impact of negative life events on positive health in a population of adolescents with special needs, and protective factors. <i>Journal of Evidence-Based Psychotherapies</i> , 8(1), 53.	Não cumpre o critério relativo ao intervalo de idades aceite.	Portugal
26.	Simões, C., Matos, M. G., & Morgan, A. (2015). Facing the adversity: The role of internal assets on well-being in adolescents with special needs. <i>The Spanish journal of psychology</i> , 18.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal

(continua na próxima página)

Quadro 3 (continuação)

Nº	Referência	Razão da exclusão	País
27.	Simões, C., Matos, M. G., Batista-Foguet, J. M., & Simons-Morton, B. (2014). Substance use across adolescence: do gender and age matter?. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 27(1), 179-188.	Não cumpre o critério relativo à análise comparativa/ separada dos resultados de crianças e adolescentes.	Portugal
28.	Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G. D., & Simões, C. (2015). Influência da família e amigos no bem-estar e comportamentos de risco: Modelo explicativo. <i>Psicologia, Saúde &amp; Doenças</i> , 16(1), 23-34.	Não inclui informação quanto à idade mínima e máxima dos participantes.	Portugal



Quadro 4

*Estudos Incluídos na RSL – características principais 1*

<b>Autor e Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Duração</b>	<b>Amostra</b>	<b>Objetivo</b>
Viñas et al. (2017)	Artigo Científico	<i>Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil</i>	Brasil	Transversal	864 (10-15 anos)	Analisar a relação entre situações de desvantagem social reportada pelas crianças e adolescentes (considerada através de uma perspectiva multidimensional), o bem-estar subjetivo e estratégias de <i>coping</i> .
Fernandes (2018)	Artigo Científico	<i>Atividade física e saúde mental em adolescentes: o efeito mediador da autoestima e da satisfação corporal</i>	Portugal	Transversal	924 (12-18 anos)	Analisar e identificar em que medida a autoestima e a satisfação corporal atuam como variáveis mediadoras explicativas da associação entre a prática de atividade física e distintas dimensões da saúde mental em adolescentes.
Sarriera et al. (2015)	Artigo Científico	<i>Relationship between Social Support, Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Brazilian Adolescents</i>	Brasil	Transversal	1588 (12-16 anos)	Explorar as características do bem-estar subjetivo e apoio social percebido; as propriedades psicométricas das 3 medidas utilizadas; e a relação entre as variáveis e bem-estar subjetivo, satisfação global com a vida e apoio social percebido, testando-as através de modelos de equações estruturais.
Silva & Dell'Aglío (2016)	Artigo Científico	<i>Exposure to Domestic and Community Violence and Subjective Well-Being in Adolescents</i>	Brasil	Transversal	426 (12-18 anos)	Investigar a relação entre a exposição à violência nos contextos intra e extra familiar e o bem-estar subjetivo, considerando as variáveis sexo e idade.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Alcantara et al. (2017)	Artigo Científico	<i>Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil</i>	Brasil	Transversal	910 (10-16 anos)	Identificar diferenças no bem-estar subjetivo, satisfação com os contextos desenvolvimentistas, apoio social percebido e comportamentos agressivos e de vitimização, em relação ao sexo, tipo de instituição de ensino, contexto territorial e ano de escolaridade; comparar as diferenças em termos do bem-estar, apoio social percebido e satisfação com os contextos desenvolvimentistas, entre alunos envolvidos e não envolvidos em <i>bullying</i> ; identificar fatores de risco e proteção que influenciam o bem-estar subjetivo e o envolvimento em violência contra os pares no contexto escolar; investigar o impacto simultâneo no bem-estar subjetivo do apoio social, nos contextos desenvolvimentistas e nos comportamentos de vitimização e agressão e as variáveis sociodemográficas.
Leme, Prette & Coimbra (2015)	Artigo Científico	<i>Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations</i>	Brasil	Transversal	454 (13-17 anos)	Investigar a influência da configuração familiar, competências sociais e apoio social percebido como potenciais preditores do bem-estar psicológico dos adolescentes.
Lima & de Moraes (2016)	Artigo Científico	<i>Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua</i>	Brasil	Transversal	111 (9-18 anos)	Caracterizar o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua de três capitais brasileiras: Fortaleza, Porto Alegre e Salvador, verificando os fatores a ele associados (idade, sexo, eventos stressantes e rede de apoio).

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Sarriera et al. (2013)	Artigo Científico	<i>O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre</i>	Brasil	Transversal	1588 (12-16 anos)	Verificar possíveis relações entre o bem-estar pessoal de adolescentes e a sua satisfação com atividades de tempo livre e com a percepção de uso deste tempo; investigar se existem diferenças nas atividades de tempo livre e aspetos da percepção do uso do tempo enquanto variáveis preditoras de bem-estar pessoal considerando sexo, faixa etária e instituição onde estuda.
Sarriera et al. (2012)	Artigo Científico	<i>Relations between media, perceived social support and personal well-being in adolescence</i>	Brasil	Transversal	1589 (12-16 anos)	Caracterizar o bem-estar e o interesse nos média; e analisar um modelo preditivo entre o interesse nos média, o apoio social percebido e o bem-estar.
Pinto et al. (2018)	Artigo Científico	<i>Depressão e adolescência: relação com qualidade de vida e bem-estar subjetivo</i>	Brasil	Transversal	300 (12-18 anos)	Verificar a relação da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo com o indicativo de depressão em adolescentes.
Bizarro (2001)	Artigo Científico	<i>O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica</i>	Portugal	Transversal	68 (12-18 anos)	Avaliar o bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica.
Costa et al. (2015)	Artigo Científico	<i>Bullying among adolescents in a Brazilian urban center—“Health in Beagá” Study</i>	Brasil	Transversal	598 (14-17 anos)	Analisar a prevalência do bullying e os seus fatores associados em adolescentes brasileiros.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

<b>Autor e Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Duração</b>	<b>Amostra</b>	<b>Objetivo</b>
Fernandes et al. (2011)	Artigo Científico	<i>Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses</i>	Portugal	Transversal	698 (12-18 anos)	Comparar os níveis de satisfação escolar ao longo da adolescência, tendo em conta as variáveis sexo, idade e respetiva interação; comparar os níveis de satisfação escolar em função de algumas variáveis sócio-familiares; e estabelecer e caracterizar o sentido e magnitude da relação entre a satisfação escolar e o bem-estar psicológico.
Silva et al. (2007)	Artigo Científico	<i>Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados</i>	Brasil	Transversal	960 (15-18 anos)	Identificar os fatores associados ao bem-estar psicológico numa amostra de adolescentes da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.
Silva e Dell'Aglío (2018)	Artigo Científico	<i>Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária</i>	Brasil	Transversal	426 (12-18 anos)	Avaliar o nível de bem-estar subjetivo de adolescentes, a partir de um índice integrado que engloba a avaliação de afetos positivos e negativos e a satisfação dos adolescentes com relação aos domínios específicos de suas vidas, observando a associação com o sexo e a faixa etária.
Mimoso (2013)	Dissertação Mestrado	<i>Perceção das atitudes parentais e bem-estar psicológico em adolescentes</i>	Portugal	Transversal	241 (12-15 anos)	Compreender quais as perceções que os adolescentes têm relativamente ao afeto parental e às atitudes educativas parentais, percebendo qual a sua relação e influência no bem-estar psicológico; perceber se a constituição familiar interfere na forma como os adolescentes percecionam as atitudes parentais; compreender se as dimensões do bem-estar psicológico são influenciadas pela zona de residência, sexo, constituição familiar e idade.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

<b>Autor e Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Duração</b>	<b>Amostra</b>	<b>Objetivo</b>
Franco (2014)	Dissertação Mestrado	<i>Vinculação, religiosidade e aproveitamento escolar como determinantes da depressão e do bem-estar psicológico na adolescência</i>	Portugal	Transversal	161 (13-18 anos)	Verificar a associação entre: a vinculação e o bem-estar psicológico; a prática religiosa atual e o bem-estar psicológico; a religiosidade, especificamente a força da fé, e o bem-estar psicológico; o aproveitamento escolar e o bem-estar psicológico; verificar se o bem-estar psicológico varia em função do nível socioeconómico; e determinar os preditores significativos do bem-estar psicológico em adolescentes, considerando como variáveis independentes a sintomatologia depressiva, o sexo, a prática religiosa atual e a força da fé.
Oliveira (2018)	Dissertação Mestrado	<i>A relação entre os problemas internalizantes e externalizantes e o bem-estar psicológico na adolescência</i>	Portugal	Transversal	233 (12-16 anos)	Analisar a prevalência de sintomas internalizantes e de problemas externalizantes nos adolescentes, consoante o sexo e grupo etário; analisar e comparar os níveis de bem-estar psicológico entre os dois sexos e grupos etários; avaliar a correlação entre os problemas externalizantes e o bem-estar psicológico total dos adolescentes.
Maia (2013)	Dissertação Mestrado	<i>O bem-estar psicológico em adolescentes asmáticos: estudo comparativo com adolescentes saudáveis</i>	Portugal	Transversal	163 (12-18 anos)	Comparar os níveis do Bem-estar Psicológico em adolescentes asmáticos com os de adolescentes saudáveis; avaliar o valor preditivo do tempo de diagnóstico no Bem-estar Psicológico dos adolescentes asmáticos; avaliar o valor preditivo da idade no Bem-estar Psicológico nos adolescentes asmáticos e saudáveis.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Pratas (2014)	Dissertação Mestrado	<i>Auto-Regulação Emocional: Qual a influência no Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida na Adolescência?</i>	Portugal	Transversal	700 (10-18 anos)	Traduzir para a Língua Portuguesa um instrumento de medida de estratégias de auto-regulação emocional; realizar o estudo psicométrico de um instrumento de medida do bem-estar psicológico e de satisfação com a vida numa amostra de adolescentes portugueses; averiguar a relação entre o tipo de estratégias de auto-regulação emocional e os níveis de bem-estar psicológico e satisfação com a vida; realizar um estudo desenvolvimentista através da análise das diferenças entre os grupos etários e sexo na tendência para o uso de determinadas estratégias de regulação emocional, nos níveis de bem-estar psicológico e nos níveis de satisfação com a vida.
Rosa (2016)	Dissertação Mestrado	<i>Bem-Estar Psicológico e Estratégias de Coping em Adolescentes com e sem Obesidade</i>	Portugal	Transversal	154 (12-18 anos)	Analisar a estrutura fatorial e consistência interna dos instrumentos utilizados; avaliar e comparar o bem-estar psicológico de adolescentes com e sem obesidade; avaliar e comparar as estratégias de <i>coping</i> de adolescentes com e sem obesidade; compreender de que forma o bem-estar e as estratégias de <i>coping</i> se relacionam.
de Paula (2012)	Dissertação Mestrado	<i>Relação entre conservadorismo protestante, estilos parentais e bem-estar psicológico</i>	Brasil	Transversal	31 (16-17 anos)	Explorar a partir da percepção de adolescentes: o conservadorismo protestante; os estilos parentais; a relação entre conservadorismo protestante e estilos parentais; a relação entre conservadorismo protestante e bem-estar psicológico; e a relação entre estilos parentais e bem-estar psicológico.

(continua na próxima página) 61

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Pereira (2012)	Dissertação Mestrado	<i>A prática desportiva e o bem-estar subjetivo em adolescentes</i>	Portugal	Transversal	170 (14-17 anos)	Comparar os componentes do bem-estar subjetivo numa população adolescente em função do sexo e dos diversos grupos de prática desportiva; analisar a relação entre as variáveis do bem-estar subjetivo e a prática desportiva.
Pato (2014)	Dissertação Mestrado	<i>Estratégias de coping, bem-estar psicológico e satisfação com a vida numa população de adolescentes institucionalizados</i>	Portugal	Transversal	22 (10-18 anos)	Analisar a estrutura fatorial e consistência interna dos instrumentos utilizados; analisar as estratégias de <i>coping</i> utilizadas pela população de adolescentes a residir no centro de acolhimento temporário; perceber de que forma as variáveis bem-estar psicológico e satisfação com a vida se expressam na população de adolescentes a residir no centro de acolhimento temporário; compreender de que forma as variáveis bem-estar psicológico, satisfação com a vida e as estratégias de <i>coping</i> se relacionam.
de Carvalho (2015)	Dissertação Mestrado	<i>Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa</i>	Portugal	Transversal	201 (10-18 anos)	Avaliar o bem-estar psicológico, os recursos de desenvolvimento pessoais (internos) e contextuais (externos), numa escola particular portuguesa.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Dias (2014)	Dissertação Mestrado	<i>Relação entre Coping, Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida, numa População de Adolescentes</i>	Portugal	Transversal	445 (10-18 anos)	Analisar as diferenças desenvolvimentistas na utilização de estratégias de <i>coping</i> , em adolescentes dos 10 aos 18 anos; analisar as diferenças de sexo na utilização de estratégias de <i>coping</i> ; analisar o modo como as estratégias de <i>coping</i> se relacionam com o Índice Total de Bem-Estar Psicológico e com as suas dimensões, bem como com a Satisfação com a Vida; analisar o modo como o Índice Total de Bem-Estar Psicológico e as respetivas dimensões se relacionam com a Satisfação com a Vida.
Cabral (2010)	Dissertação Mestrado	<i>A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes</i>	Portugal	Transversal	350 (13-18 anos)	Identificar a relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade; compreender o envolvimento do estudante na escola, no que respeita ao exercício da cidadania; analisar a relação entre as variáveis do bem-estar psicológico e as do envolvimento do estudante na escola, quanto ao exercício da cidadania.
Fernandes (2007)	Tese Doutoramento	<i>O bem-estar psicológico em adolescentes. Uma abordagem centrada no florescimento humano</i>	Portugal	Transversal	698 (12-18 anos)	Compreender o bem-estar psicológico em adolescentes, através de uma abordagem biopsicossociocultural e de um modelo de funcionamento psicológico positivo que se alicerça numa perspetiva de florescimento humano.

(continua na próxima página)



Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Queimado (2014)	Dissertação Mestrado	<i>Bem-estar psicológico, aceitação e mindfulness em adolescentes institucionalizados</i>	Portugal	Transversal	25 (12-18 anos)	Analisar o bem-estar psicológico, aceitação e <i>mindfulness</i> em adolescentes institucionalizados; analisar as diferenças no bem-estar psicológico em função do sexo; analisar as diferenças na aceitação e traço <i>mindfulness</i> em função do sexo; explorar a associação entre o bem-estar psicológico e <i>mindfulness</i> .
da Saúde (2011)	Dissertação Mestrado	<i>Bullying e bem-estar psicológico em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário</i>	Portugal	Transversal	400 (10-18 anos)	Descrever as características dos jovens envolvidos em comportamentos de <i>bullying</i> ; analisar as associações entre os diferentes comportamentos de <i>bullying</i> e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico; e definir um modelo preditor para os comportamentos de <i>bullying</i> tendo em conta o Bem-estar Psicológico na adolescência.
Bizarro (1999)	Tese Doutoramento	<i>O bem-estar psicológico durante a adolescência</i>	Portugal	Longitudinal	562 (12-17 anos)	Fornecer elementos relativos ao construto de bem-estar psicológico, nomeadamente às suas características de dimensionalidade, continuidade e valor preditivo; caracterizar as trajetórias desenvolvimentistas do bem-estar psicológico durante a adolescência; identificar períodos de maior vulnerabilidade; analisar a influência no bem-estar psicológico de fatores demográficos e de contexto social; avaliar a perceção da existência de problemas durante a adolescência e suas interações com o bem-estar psicológico.

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Autor e Ano	Tipo	Título	País	Duração	Amostra	Objetivo
Arteche & Bandeira (2003)	Artigo Científico	<i>Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores</i>	Brasil	Transversal	193 (14-17 anos)	Verificar se existem diferenças em relação aos níveis de bem-estar de três grupos de adolescentes em diferentes regimes laborais; e verificar qual o efeito das variáveis demográficas, média de eventos de stress e média de afeto sobre a satisfação de vida do adolescente.
Teixeira (2015)	Dissertação Mestrado	<i>Desenvolvimento positivo na adolescência e bem-estar subjetivo: Um estudo exploratório</i>	Portugal	Transversal	385 (12-16 anos)	Perceber o eventual efeito de variáveis pessoais e familiares no desenvolvimento positivo e bem-estar subjetivo; analisar a relação entre o desenvolvimento positivo e o bem-estar subjetivo na adolescência.
Vale (2012)	Dissertação Mestrado	<i>Análise do bem-estar, expetativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional</i>	Portugal	Transversal	155 (14-17 anos)	Identificar o tipo e natureza das aspirações escolares dos jovens; avaliar o nível de bem-estar psicológico e subjetivo dos jovens; avaliar a natureza das expetativas dos jovens quanto ao futuro; relacionar as expetativas futuras e as aspirações e expetativas escolares com o bem-estar psicológico e subjetivo; avaliar o tipo de orientação para a vida; averiguar as diferenças entre os jovens no bem-estar psicológico e no bem-estar subjetivo, nas expetativas quanto ao futuro e na orientação para a vida tendo em conta a idade, o sexo, o nível socioeconómico, a modalidade de ensino frequentada, o percurso escolar e a satisfação escolar; analisar a variância dos resultados em função da congruência das aspirações (nível de escolaridade desejado) e expetativas (nível de escolaridade esperado) educacionais dos jovens.

(continua na próxima página)65

Quadro 4 (continuação)

<b>Autor e Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Duração</b>	<b>Amostra</b>	<b>Objetivo</b>
Silva (2012)	Dissertação Mestrado	<i>Relações familiares, processos de identificação e bem-estar em adolescentes cumprindo medida socioeducativa com restrição de liberdade</i>	Brasil	Transversal	60 (12-17 anos)	Analisar as relações familiares, os processos de identificação e o bem-estar subjetivo em adolescentes em situação de conflito com a lei.

Quadro 5

Estudos incluídos na RSL – características principais 2

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Viñas et al. (2017)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Contexto de residência Estratégias de <i>coping</i> Instituição de ensino Desvantagem Social Anos escolaridade Idade Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Overall Life Satisfaction</i> <i>Personal Well-Being Index School Children</i> (versão brasileira-portuguesa) <i>Students' Life Satisfaction Scale</i> (versão brasileira- portuguesa) <i>Multidimensional Poverty Index</i> (versão brasileira) <i>Schoolagers' Coping Strategies Inventory</i> (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação e regressão linear hierárquica (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> seleção aleatória das escolas; heterogeneidade entre grupos - tipo de instituição de ensino; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 4 adequados à população, 1 instrumento sem informação (s.i.); consistência interna adequada de 2, questionável de 1, s.i. de 2; Bem-estar (BE) avaliado por 3 instrumentos (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.
Fernandes (2018)	Bem-estar psicológico Satisfação corporal Ansiedade social Atividade física Autoestima	Medias de autorrelato: Escala de Carol Ryff (versão portuguesa e adaptada para adolescentes) PACE+ <i>Adolescent Physical Activity Measure</i> <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (versão portuguesa) <i>Social Anxiety Scale for Adolescents</i> (versão português-europeu) 1 questão sobre a satisfação corporal	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, qui-quadrado, correlação, modelação de equações estruturais (infe associações, previsões, relações diretas e indiretas)	<b>Amostra:</b> amostragem aleatória estratificada; não representativa da população adolescente portuguesa. <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 3, s.i. de 1; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff). <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e 0,01; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade e ausência de <i>outliers</i> , avaliados (restantes, s.i.).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Sarriera et al. (2015)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Apoio social percebido Idade Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Personal Well-being Index</i> (versão brasileira) <i>Overall Life Satisfaction</i> <i>Social Support Appraisals Scale</i> (versão brasileira)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, MANOVA, ANOVA, modelação de equações estruturais (infe associações, relações diretas e indiretas)	<b>Amostra:</b> seleção aleatória das escolas; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 s.i.; consistência interna adequada de 2, s.i. de 1; BE avaliado por 2 instrumentos (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).
Silva & Dell'Aglio (2016)	Bem-estar subjetivo Violência intra e extra familiar Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes <i>Brazilian Youth Questionnaire</i>	Análise fatorial exploratória, descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, correlação (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 2, s.i. de 1; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.01$ , 0.001, 0.0001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Alcantara et al. (2017)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Satisfação com os contextos desenvolvimentistas Apoio social percebido Contexto de residência Instituição de ensino Anos escolaridade <i>Bullying</i> Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Overall Life Satisfaction</i> (versão brasileira) <i>Personal Well-Being Index School Children</i> (versão brasileira) <i>Students' Life Satisfaction Scale</i> (versão brasileira) <i>Peer Victimization and Aggression Scale</i> (versão brasileira) <i>Social Support Appraisals Scale</i> (versão brasileira) <i>Children's Worlds questionnaire</i> (versão brasileira)	Análise fatorial exploratória (componentes principais), descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, qui-quadrado, ANOVA, correlação, regressão linear hierárquica (infere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> seleção das escolas aleatória; heterogeneidade entre grupos - tipo de instituição de ensino, contexto de residência; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 5, 1 s.i.; BE avaliado por 3 instrumentos (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05, 0.01, 0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados. (restantes, s.i).
Leme, Prette & Coimbra (2015)	Bem-estar psicológico Habilitações literárias pais Apoio social percebido Nível socioeconômico Competências sociais Constituição familiar Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Psychological Well-Being Scale</i> (versão brasileira) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes <i>Social Support Appraisal Scale</i> (validada para adolescentes brasileiros) <i>Questionnaire on Family Character and Demographic Information</i> <i>Brazil Economic Classification Criterion Questionnaire</i>	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, ANOVA, qui-quadrado, correlação, regressão linear múltipla (infere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - configuração familiar; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 não específico para adolescentes, 2 s.i.; consistência interna adequada de 3, s.i. de 2; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05, 0.01$ e $= 0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade e multicolinearidade, avaliados (restantes, s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Lima & de Moraes (2016)	Bem-estar subjetivo Experiência de vida na rua Apoio social percebido Situações de stress Contexto territorial Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Satisfação de Vida Escala de Afeto Positivo e Negativo Inventário de Eventos Estressores Mapa dos Cinco Campos	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, Mann-Whirney, ANOVA, Kruskal-Wallis, correlação, regressão linear (infere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 1 adequado à população, 2 s.i., 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada de 3, s.i. de 1; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01, 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado. (restantes, s.i).
Sarriera et al. (2013)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Percepção de uso do tempo Atividades de tempo livre Instituição de ensino Idade Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Personal Wellbeing Index</i> Questionário sobre percepções do uso do tempo livre Questionário de Satisfação com as atividades de tempo livre	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, regressão múltipla (infere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> amostragem aleatória estratificada; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 1, s.i. de 2; BE avaliado por 1 instrumento (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Sarriera et al. (2012)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Apoio social percebido Contexto territorial Interesse nas TIC Idade	Medidas de autorrelato: <i>Personal Well-Being Index Scale</i> <i>Social Support Appraisals Scale</i> <i>Scale of Interest in Information and Communication Technology</i>	Análise fatorial (componentes principais; confirmatória), descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, ANOVA, modelo de equações estruturais (infe associações e relações diretas e indiretas)	<b>Amostra:</b> seleção das escolas aleatória; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 1 adequado à população, 2 s.i.; consistência interna adequada de 2, s.i. de 1; BE avaliado por 1 instrumento (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade, ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados.
Pinto et al. (2018)	Bem-estar subjetivo Sintomatologia depressiva Qualidade de vida Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Satisfação com a Vida Escala de Afetos Positivos e Negativos Inventário de depressão infantil Questionário KIDSCREEN-52	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, teste U de Mann-Whitney (infe associações)	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 2, questionável de 2; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.01$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes, s.i).

(continua na próxima página)



Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Bizarro (2001)	Bem-estar psicológico Tempo de hemodiálise Insuficiência renal crônica Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, ANOVA (infe-re previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população portuguesa; <b>Instrumento:</b> adequado à população; consistência interna adequada; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e 0.001 <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.
Costa et al. (2015)	Bem-estar subjetivo Segurança da vizinhança Habilitações literárias pais Comportamentos de risco Relação com os pais Satisfação corporal Percurso escolar Percepção pares <i>Bullying</i> Idade Sexo	Medidas de autorrelato: <i>Life Satisfaction Scale</i> <i>Andrews Faces Scale</i> Escala de Silhuetas Questionário do Health in Beagá Study 2 questões sobre a temática do <i>bullying</i>	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, qui-quadrado <b>Nota:</b> efetua inferências sobre o bem-estar psicológico quando só é possível inferir resultados sobre o bem-estar subjetivo - resultados serão reportados utilizando os termos corretos	<b>Amostra:</b> aleatória estratificada; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> adequação à população e consistência interna: s.i.; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e $=0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Fernandes et al. (2011)	Bem-estar psicológico Contexto de residência Nível socioeconómico Relação com os pais Satisfação escolar Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Carol Ryff (versão portuguesa e adaptada para adolescentes) 2 questões sobre a temática da satisfação escolar 1 questão sobre a temática da relação com os pais	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, ANOVA, correlação, regressão linear múltipla hierárquica (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> bola de neve; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> escala adequada à população; consistência interna da escala adequada; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , $0.01$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes, s.i).
Silva et al. (2007)	Bem-estar subjetivo (componente afetiva) Comportamentos de risco Habilitações literárias pais Nível socioeconómico Atividade física Religiosidade	Medidas de autorrelato: <i>Andrews Faces Scale</i> Escala de Indicadores de Classe Social Questões não especificadas quanto a consumos, religião, atividade física e uso de métodos contraceptivos	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, regressão ordinal, modelo hierarquizado <b>Nota:</b> efetua inferências sobre o bem-estar psicológico quando só é possível inferir resultados sobre a componente afetiva do bem-estar subjetivo - resultados serão reportados utilizando os termos corretos	<b>Amostra:</b> seleção aleatória de setores censitários; não representativas da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> adequação à população e consistência interna: s.i.; BE avaliado por 1 instrumento (apenas na sua componente afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.001$ - no entanto, há momentos em que são aceites valores $p > 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Silva e Dell'Aglio (2018)	Bem-estar subjetivo Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes	Análise fatorial (componentes principais), descritiva e inferencial: indicadores univariados, MANOVA, teste t (inference previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - sexo, idade; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).
Mimoso (2013)	Bem-estar psicológico Percepção das práticas parentais Percepção do afeto parental Contexto de residência Constituição familiar Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Inventário Percepções Adolescentes	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, correlação, ANOVA (inference associações)	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade e homogeneidade, avaliados (restantes s.i.).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Franco (2014)	Bem-estar psicológico Sintomatologia depressiva Habilitações literárias país Aproveitamento escolar Religiosidade Vinculação Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico (versão reduzida; versão portuguesa) Questionário de Prática Religiosa Questionário de Santa Clara sobre a Fé Religiosa Questionário de Vinculação para Adolescentes Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, Kruskal-Wallis, correlação, ANOVA, modelo de regressão linear (infeere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - sexo, religiosidade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> 3 adequados à população, 2 não específicos para adolescentes; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da normalidade e homogeneidade, avaliados (restantes s.i.).
Oliveira (2018)	Bem-estar psicológico Problemas externalizantes Sintomas internalizantes Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Questionário de Capacidades e Dificuldades (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, teste U de Mann-Whitney (infeere associações)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 1, questionável de 1; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes, s.i.).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Maia (2013)	Bem-estar psicológico Tempo de diagnóstico Asma Idade	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, regressão linear simples, ANCOVA (inference associações, previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - condição de saúde; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumento:</b> adequado à população; consistência interna adequada; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado. (restantes, s.i).
Pratas (2014)	Bem-estar psicológico Satisfação com a vida Autorregulação emocional Idade Sexo	Medias de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Escala de Satisfação com a Vida (versão portuguesa e adaptada para adolescentes) <i>Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents</i> (versão portuguesa)	Análise fatorial (componentes principais, exploratória), descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, ANOVA, MANOVA (inference associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); componente cognitiva-avaliativa do BE subjetivo, avaliada por 1 instrumento; <b>Significância:</b> $p < 0.01$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Rosa (2016)	Bem-estar psicológico Estratégias de <i>Coping</i> Obesidade	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Questionário Brief COPE (versão portuguesa)	Análise fatorial, descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, teste de Mann-Whitney, correlação (infeere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - condição de saúde, sexo, idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> adequados à população (1 instrumento foi testado em participantes na adolescência tardia e início da idade adulta); consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.01$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).
de Paula (2012)	Bem-estar psicológico Conservadorismo protestante Estilos parentais	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico (versão português do brasil) Escala de Responsividade e Exigência (versão portuguesa e adaptada para adolescentes)	Análise descritiva: indicadores univariados	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - sexo; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> 1 adequado à população, 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ (apenas para análise do pressuposto da normalidade); <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado. (restantes, s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Pereira (2012)	Bem-estar subjetivo Atividade física Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Satisfação Com a Vida (versão portuguesa) Escala dos Afetos Positivos e Negativos Inventário de Comportamentos Relacionados Com a Saúde Dos Adolescentes	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste de Mann-Whitney, correlação, teste t (infeere associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - atividade física; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 não é específico para adolescentes; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).
Pato (2014)	Bem-estar psicológico Tempo de institucionalização Estratégias de <i>Coping</i> Satisfação com a vida Institucionalização Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Escala de Satisfação com a Vida <i>Child Perceived Coping Questionnaire</i> (versão portuguesa)	Análise fatorial, descritiva e inferencial: indicadores univariados, testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, correlações (infeere previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa (institucionalizada); <b>Instrumentos:</b> 1 adequado à população, 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); componente cognitiva-avaliativa do BE subjetivo, avaliada por 1 instrumento; <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.01$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
de Carvalho (2015)	Bem-estar psicológico Recursos de desenvolvimento (internos e externos) Atividades de tempo livre Aproveitamento escolar Anos escolaridade Percurso escolar	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar psicológico para adolescentes Perfil de Recursos de Desenvolvimento (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, ANOVA, correlação (associações, previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01 e 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.
Dias (2014)	Bem-estar psicológico Satisfação com a vida Estratégias de <i>coping</i> Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes Escala de Satisfação com a Vida <i>Child Perceived Coping Questionnaire</i> (versão portuguesa)	Análise fatorial exploratória, descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste post hoc e de Lambda de Wilk, correlação, MANOVA (associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada de 2, questionável de 1; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); componente cognitiva-avaliativa do BE subjetivo, avaliada por 1 instrumento; <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado. (restantes, s.i).

(continua na próxima página)



Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Cabral (2010)	Bem-estar psicológico Anos escolaridade Cidadania Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico (versão portuguesa e adaptada a adolescentes) Escala de Cidadania para a Adolescência	Análise fatorial, descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlações, ANOVA, teste t, teste Kruskal-Wallis (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: avaliados.
Fernandes (2007)	Bem-estar psicológico Nº irmãos e posição na frateria Contexto de residência Nível socioeconómico Relação com os pais Constituição familiar Satisfação corporal Satisfação escolar Ansiedade social Religiosidade Autoestima Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico (versão portuguesa e adaptada a adolescentes) <i>Social Anxiety Scale for Adolescents</i> (versão portuguesa) <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (versão portuguesa) Questões quanto à satisfação corporal, religiosidade e situação familiar, satisfação escolar	Análise fatorial confirmatória, descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, teste t, ANOVA, MANOVA, modelo de regressão múltipla hierárquica (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> bola de neve; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia as 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ e $0.001$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Queimado (2014)	Bem-estar psicológico Institucionalização Traço <i>Mindfulness</i> Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes <i>Children's Acceptance and Mindfulness Measure</i> (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste de Mann-Whitney, correlação) <b>Nota:</b> nalgumas situações efetua generalizações de resultados significativos para evidências não significativas - resultados irão ser reportados de forma correta	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - ano de escolaridade; não representativa da população adolescente portuguesa (institucionalizada); <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.
da Saúde (2011)	Bem-estar psicológico Anos escolaridade <i>Bullying</i> Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Escala de Vitimação e Agressão Escolar <i>Marlowe-Crowne Social Desirability Scale - Short Form</i> (versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, MANOVA, regressão linear <b>Nota:</b> nalgumas situações o que é reportado no texto é contraditório com os dados apresentados nas tabelas - resultados irão ser reportados com base nas evidências das tabelas	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada de 2, questionável de 1; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ , 0.01; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Bizarro (1999)	Bem-estar psicológico Percepção de problemas Nível socioeconómico Constituição familiar Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes Escala de Satisfação Com a Vida (versão portuguesa) Avaliação da Percepção de Existência de Problemas	Análise fatorial (hierárquica e de segunda ordem), descritiva e inferencial: indicadores univariados, correlação, modelo de regressão múltipla, ANOVA, teste de comparações post-hoc (infe associações, previsões, causalidade)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - constituição familiar, ESE; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 2, s.i. de 1; BE avaliado por 1 instrumento (avalia recursos pessoais e sintomas/ problemas); <b>Significância:</b> $p < 0.01$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes s.i).
Arteche & Bandeira (2003)	Bem-estar subjetivo Situações de stress Anos escolaridade Viver com a mãe Viver com o pai Situação laboral Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (adaptada à adolescência) Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo Escala de Eventos Estressores em Adolescentes	Análise fatorial confirmatória (componentes principais), descritiva e inferencial: indicadores univariados, ANOVA, correlação, teste t, regressão linear (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 1 não específico para adolescentes; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0,05$ e $p < 0,01$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressupostos da ausência de <i>outliers</i> e homogeneidade, avaliados (restantes, s.i).

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Teixeira (2015)	Bem-estar subjetivo (componente cognitiva-avaliativa) Desenvolvimento positivo Habilitações literárias país Anos escolaridade Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Questionário Índice de Bem-Estar Pessoal (versão escolar) Questionário de Desenvolvimento Positivo na Adolescência (versão reduzida, versão portuguesa)	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, correlação, regressão linear múltipla (infe associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de todos; BE avaliado por 1 instrumento (apenas na sua componente cognitiva-avaliativa); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.
Vale (2012)	Bem-estar psicológico Bem-estar subjetivo Orientação para a vida Nível socioeconómico Modalidade de ensino Congruência entre Aspirações e expectativas escolares Expectativas positivas futuras Satisfação escolar Percurso escolar Idade Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Bem-estar Psicológico (versão portuguesa e adaptada a adolescentes) Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes Escala de Expectativas Positivas Futuras Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, ANOVA, correlação, regressão linear múltipla (associações, previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - modalidade de ensino, idade; não representativa da população adolescente portuguesa; <b>Instrumentos:</b> todos adequados à população; consistência interna adequada de 2, questionável de 2; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva do BE subjetivo, e 6 dimensões de Ryff); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ ; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: s.i.

(continua na próxima página)

Quadro 5 (continuação)

Autor e Ano	Variáveis principais	Instrumentos	Estatística	Qualidade
Silva (2012)	Bem-estar subjetivo Congruência <i>self</i> real e ideal Identificações familiares Relação com os pais Conflito com a lei Sexo	Medidas de autorrelato: Escala de Afeto Positivo e Negativo Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Teste de Identificação Familiar Familiograma	Análise descritiva e inferencial: indicadores univariados, teste t, correlação, modelo de regressão linear (associações e previsões)	<b>Amostra:</b> de conveniência; heterogeneidade entre grupos - idade; não representativa da população adolescente brasileira; <b>Instrumentos:</b> 2 adequados à população, 2 s.i.; consistência interna adequada de 2, s.i. de 2; BE avaliado por 2 instrumentos (componentes cognitiva-avaliativa e afetiva); <b>Significância:</b> $p < 0.05$ 0.01, 0.001; <b>Pressupostos</b> para a análise de dados: pressuposto da normalidade, avaliado (restantes s.i).

No que concerne ao tipo de investigação (Figura 3), observa-se uma grande proximidade do número de artigos científicos e de dissertações de mestrado, estando as teses de doutoramento em minoria, correspondendo apenas a dois dos 35 estudos finais. Efetuou-se um esforço ativo para a inclusão de trabalhos académicos pois considerou-se que poderia ser uma forma acessível de a investigadora aceder a estudos que permitissem evitar o *publication bias*. Segundo Petticrew e Roberts (2006), este tipo de enviesamento revela-se um problema que pode influenciar severamente as revisões de literatura. Os autores chamam a atenção para as grandes diferenças entre artigos publicados e não publicados, salientando que a inexistência de efeitos significativos nos estudos faz, muitas vezes, com que os editores de revistas/ jornais científicos evitem a sua publicação. Deste modo, recorreu-se a duas bases de dados que permitem contactar com investigações universitárias (*Sibul* e *RCAAP*).

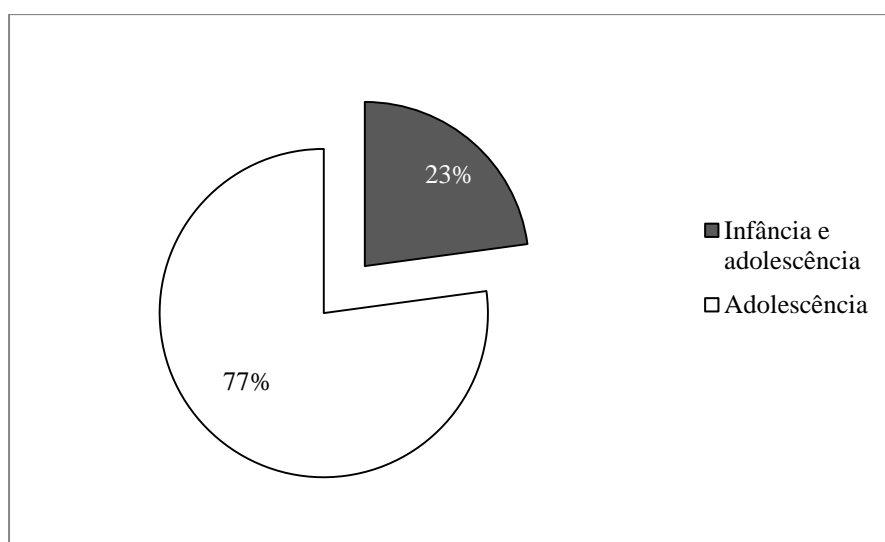


Figura 4. Distribuição dos estudos: faixa etária.

Relativamente à distribuição das amostras pelas diferentes idades (Figura 4), apenas oito dos 35 estudos incluem crianças na sua investigação. Na generalidade, o intervalo de idades definido nesta investigação como referente ao período da adolescência (12-18 anos) é o que mais se destaca entre a grande diversidade de intervalos identificados, com 28% dos estudos a utilizarem-no. Os intervalos de idade 10-18 (14%) e 12-16 (14%) revelaram-se os segundos mais utilizados.

Ainda em relação à temática da amostra, convém salientar que a generalidade dos estudos recorreu a amostras com um número total de participantes superior a 100. Apenas cinco não o fizeram (de Paula, 2012; Lima & De Moraes, 2016; Pato, 2014; Queimado, 2014; Silva, 2012). Este aspeto pode ser relevante em termos do tipo de inferências que podem ser

efetuadas, uma vez que amostras de dimensão reduzida fazem emergir uma dificuldade relativamente à possibilidade de generalização e de utilização de determinadas técnicas estatísticas (Etz & Arroyo, 2015).

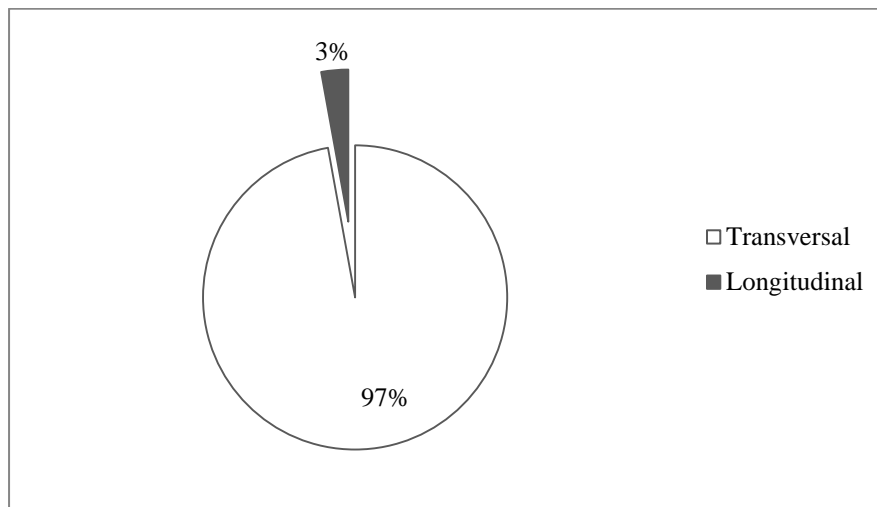


Figura 5. Distribuição dos estudos: duração.

No que concerne à duração dos estudos (Figura 5), importa referir que apenas um (Bizarro, 1999) dos 35 se evidenciou longitudinal. Esta informação é relevante uma vez que apenas os estudos longitudinais permitem efetuar inferências relativamente a causalidade (Rindfleisch, Malter, Ganesan, & Moorman, 2007). Apesar de não ter sido possível alcançar todas as investigações efetuadas em Portugal e Brasil relativamente ao bem-estar, pode concluir-se que parece existir uma tendência para que a investigação nesta área se encontre focada numa abordagem mais transversal. Não obstante de este tipo de investigações ser muito relevante para a compreensão dos diferentes constructos, fica em falta a identificação dos aspetos causais do bem-estar, que potenciam uma maior compreensão desta variável e do seu funcionamento.

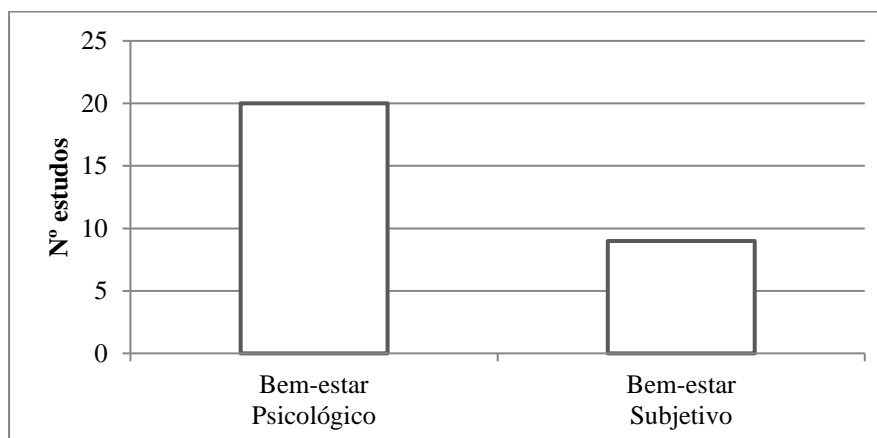


Figura 6. Tipo de bem-estar avaliado pelos estudos.

Como é possível observar na Figura 6, existe uma grande discrepância entre o número total de estudos que avaliam os dois tipos de bem-estar. Esta situação pode ser explicada através do número de investigações que têm por objetivo avaliar o bem-estar subjetivo e que acabam por utilizar instrumentos que apenas permitem mensurar uma das suas duas componentes. De facto, na amostra recolhida existem sete investigações que pretendem investigar este tipo de bem-estar e que efetuam inferências sobre o mesmo. No entanto, ao analisar-se com mais atenção os instrumentos a que recorrem, é possível perceber que seis delas se focam apenas na componente cognitiva-avaliativa e uma na componente afetiva (Alcantara et al., 2017; Sarriera, Abs, Casas, & Bedin, 2012; Sarriera, Bedin, Abs, Calza, & Casas, 2015; Sarriera et al., 2013; Silva et al., 2007; Teixeira, 2015; Viñas, Casas, Abreu, Alcantara, & Montserrat, 2019). No Quadro 5 é já feita essa distinção para que fique claro que, nestes estudos, só poderão ser retiradas conclusões sobre a componente do bem-estar que foi avaliada. Deste modo, torna-se mais clara a razão destas discrepâncias uma vez que, se atendermos aos objetivos a que as investigações se propõem, 16 pretendiam avaliar o bem-estar subjetivo (ficando este valor mais próximo do identificado para o bem-estar psicológico).

#### **4.3. Avaliação da qualidade dos estudos**

Como já referido, os tópicos sobre a qualidade das investigações encontram-se descritos no Quadro 5. São aqui discutidos de forma mais aprofundada.

Relativamente à amostra, identificou-se que, por diversos fatores, nenhuma se revelou representativa da população adolescente de Portugal ou Brasil. Através da Figura 7 é possível perceber que a grande maioria dos estudos (71%) utilizou uma amostra de conveniência. Por outro lado, nas situações em que se recorreu a uma amostra aleatória (de escolas e setores censitários) ou aleatória estratificada, a região dos países em que esta foi recolhida revelou-se muito limitada ou apenas se selecionaram participantes de escolas públicas para o efeito. Por exemplo, dois estudos brasileiros recorreram a amostragens aleatórias estratificadas. No entanto, focaram o seu processo de seleção apenas num estado ou região específica do Brasil. Este fator faz com que não se possa considerar a amostra representativa da população adolescente brasileira, mas sim desse estado ou região específicos. Isto também aconteceu com o estudo português que recorreu a este tipo de amostragem, sendo que os participantes foram selecionados apenas na zona centro do país. Apesar disto, no que concerne à qualidade,



tem-se uma confiança mais elevada nos resultados obtidos por este tipo de amostragem, do que por uma de conveniência ou bola de neve, cuja probabilidade de representatividade da população alvo é muito menor (Bornstein et al., 2013; Gleitman et al., 2014).

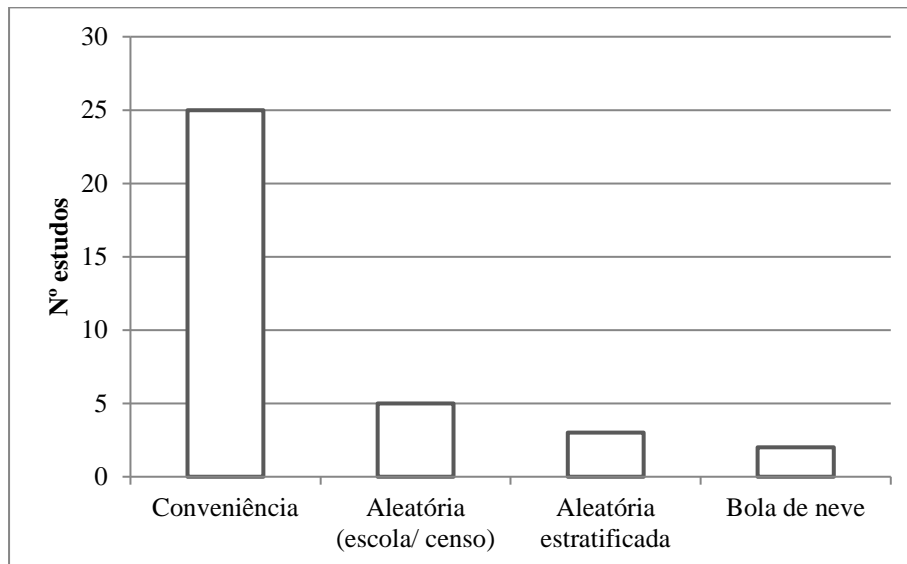


Figura 7. Distribuição dos estudos: tipo de amostragem.

Importa igualmente salientar que a maioria dos estudos revelou heterogeneidade em termos da constituição da amostra (Figura 8). Esta falta de homogeneidade foi maioritariamente causada pelo desequilíbrio entre a presença de participantes do sexo feminino e masculino, bem como da representação das diferentes faixas etárias. O tipo de instituição de ensino, a condição de saúde e a configuração familiar, revelaram-se os fatores mais predominantes, logo a seguir aos já referidos.

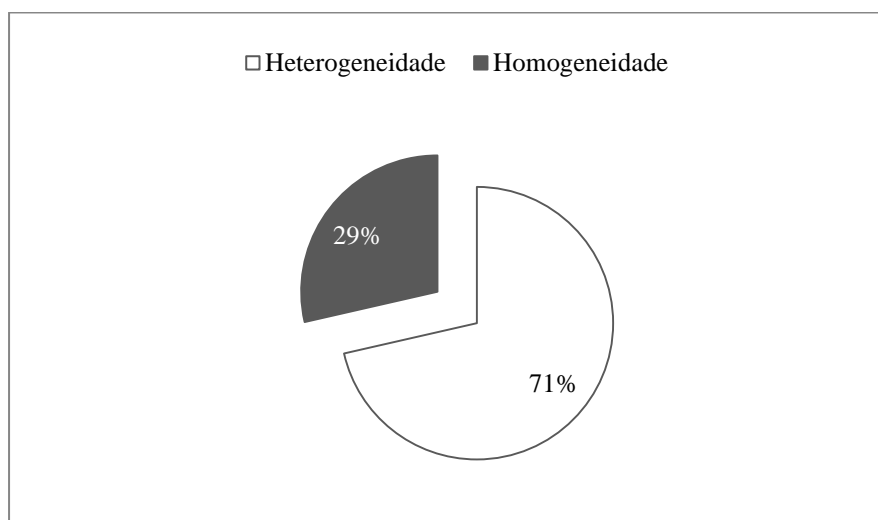
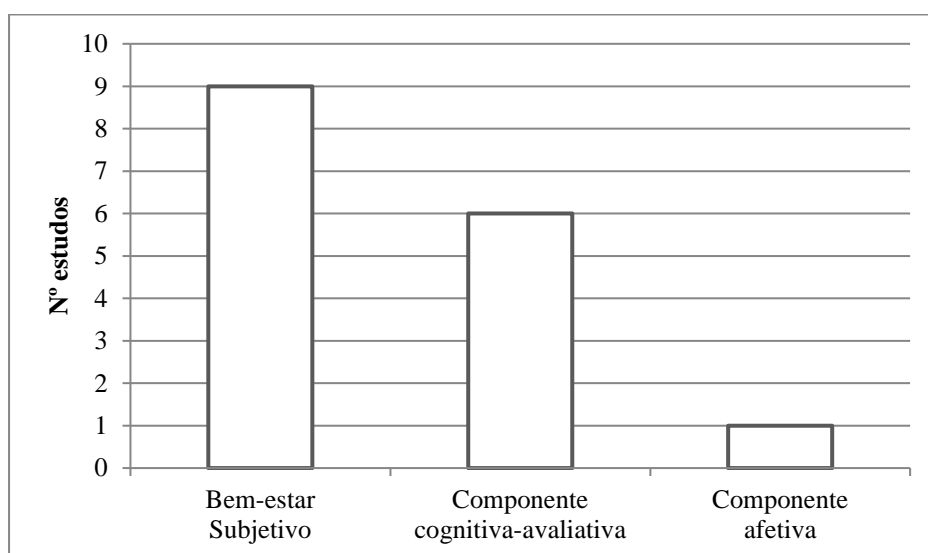


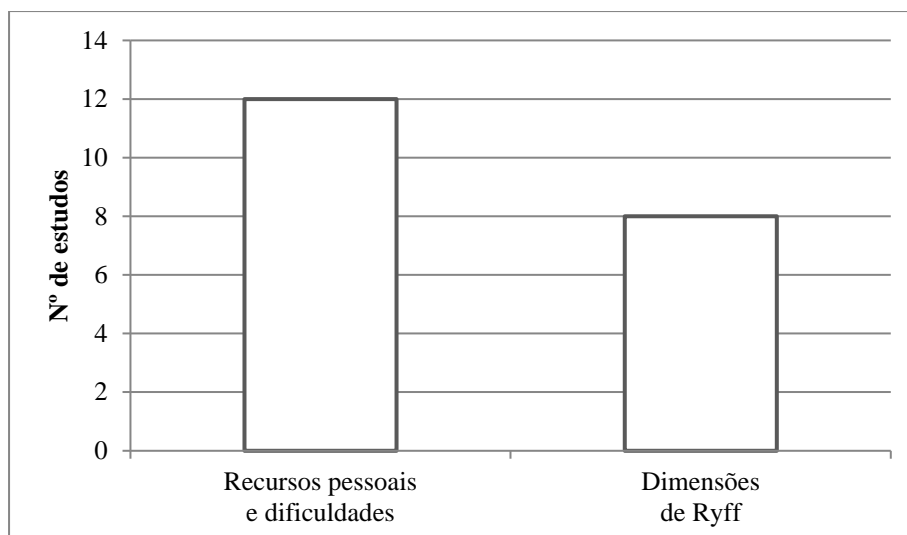
Figura 8. Constituição da amostra: diferenças entre grupos.

Em relação aos instrumentos, é importante referir que, relativamente ao bem-estar, a grande maioria se revelou adequada para os objetivos a que os estudos se propunham. No entanto, como já indicado, houve situações nas quais as investigações pretendiam avaliar o bem-estar subjetivo, mas os instrumentos a que recorriam apenas permitiam avaliar uma das suas duas componentes. Como é possível observar na Figura 9, cerca de metade dos estudos (56%) recorreu a instrumentos adequados para avaliar o constructo do bem-estar subjetivo. É ainda de salientar que dois dos estudos desta RSL demonstram intenções de avaliar o bem-estar psicológico mas, devido aos instrumentos utilizados, um avalia o bem-estar subjetivo (Costa, Xavier, Andrade, Proietti, & Caiaffa, 2015) e outro apenas a sua componente afetiva (Silva et al., 2007). Como mencionado no Quadro 5, os resultados serão reportados utilizando os termos corretos.



*Figura 9.* Distribuição dos estudos que avaliam o bem-estar subjetivo ou apenas uma das suas duas componentes.

Relativamente ao bem-estar psicológico, à exceção dos dois estudos referidos anteriormente, todos aqueles que se propõem avaliar este constructo recorrem a instrumentos adequados. Estes focam-se em aspetos semelhantes, sendo que existem diversos instrumentos que pretendem avaliar esta variável através das seis dimensões do bem-estar definidas por Ryff (1989), e um outro que avalia esta variável através da análise da presença de dificuldades e recursos pessoais (Bizarro, 1999). Na Figura 10 é possível observar a distribuição do reportado, tornando-se evidente uma maior utilização do instrumento que avalia a presença de dificuldades e recursos pessoais para analisar o bem-estar psicológico em adolescentes.



*Figura 10.* Distribuição dos estudos que avaliam o bem-estar psicológico: objetivo do instrumento de medida.

Como é possível observar no Quadro 5, a informação sobre a adequação dos instrumentos utilizados à população, bem como da sua consistência interna, nem sempre foi apresentada nos estudos. Este facto não significa necessariamente que os autores não tenham tido em conta estes dois aspetos. No entanto, deixa o leitor com menor confiança nos resultados pois não é reportada qualquer informação sobre a qual se possa extrapolar uma conclusão sobre a adequação dos instrumentos de medida. Apesar disto, diversos estudos demonstraram instrumentos que se adequavam à cultura e estágio do desenvolvimento dos participantes, bem como uma boa consistência interna. No total, 11 dos 35 estudos reportam adequação nestes dois aspetos em simultâneo (38%).

No que concerne ao nível de significância, este revelou-se indicado em todos os estudos, à exceção de um (Silva et al., 2007) que afirma considerar um nível de significância superior a 0.05 em algumas das análises efetuadas. Os resultados desta investigação serão reportados com cautela, procurando sempre identificar apenas as diferenças realmente significativas.

Em relação aos pressupostos de análise de dados, na Figura 11 torna-se evidente que diversas vezes os estudos não reportaram a sua avaliação (31%). Mais uma vez, importa salientar que isto não significa necessariamente que a análise não tenha sido efetuada, mas sim que os autores não colocaram essa informação por escrito. Apenas um estudo reportou avaliar estes princípios na totalidade (Cabral, 2010).

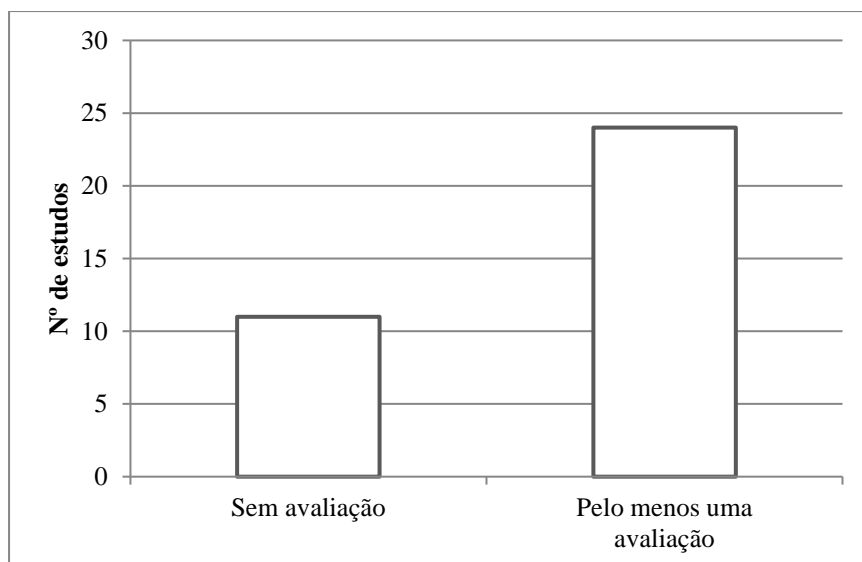


Figura 11. Distribuição dos estudos: avaliação dos pressupostos de análise de dados.

Na Figura 12, torna-se evidente a distribuição das análises dos princípios, tendo o da normalidade sido o mais avaliado (48%). De facto, pela leitura dos estudos incluídos, foi possível compreender que muitos deles utilizaram a avaliação e verificação deste pressuposto como regra única para a utilização de testes paramétricos. Para além disso, outras investigações justificaram a confiança para utilizar este tipo de testes através da avaliação de dois pressupostos (na sua maioria, o da normalidade e homogeneidade simultaneamente).

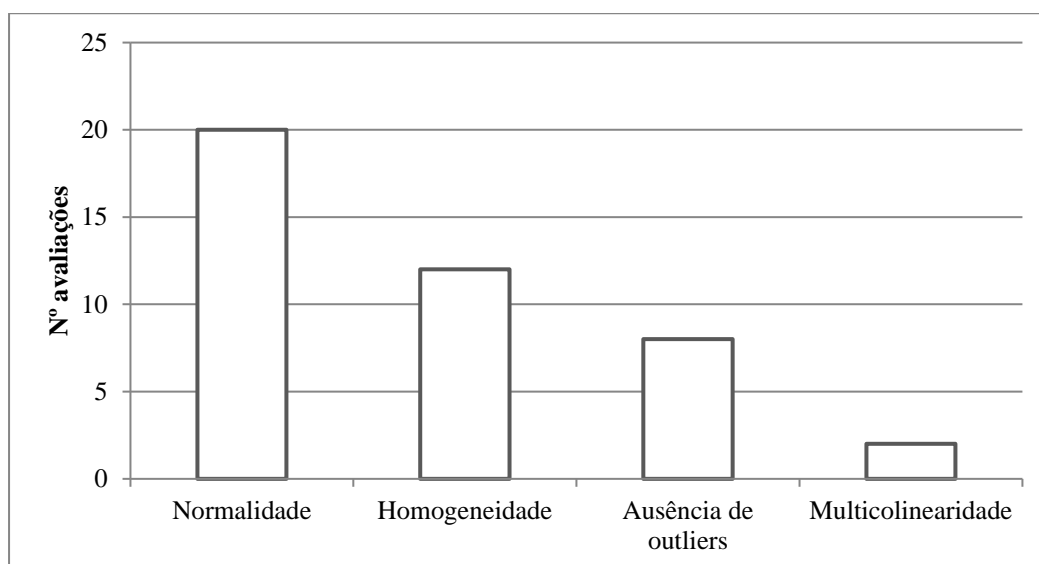


Figura 12. Nº de vezes que cada pressuposto da análise de dados foi avaliado.

De um modo geral, a maior parte dos estudos revelou-se bastante descritiva sobre a metodologia e análise efetuada. Ao fornecerem informação sobre as diferentes etapas do estudo e ao reportarem pequenos detalhes (como, por exemplo, os autores e a versão/

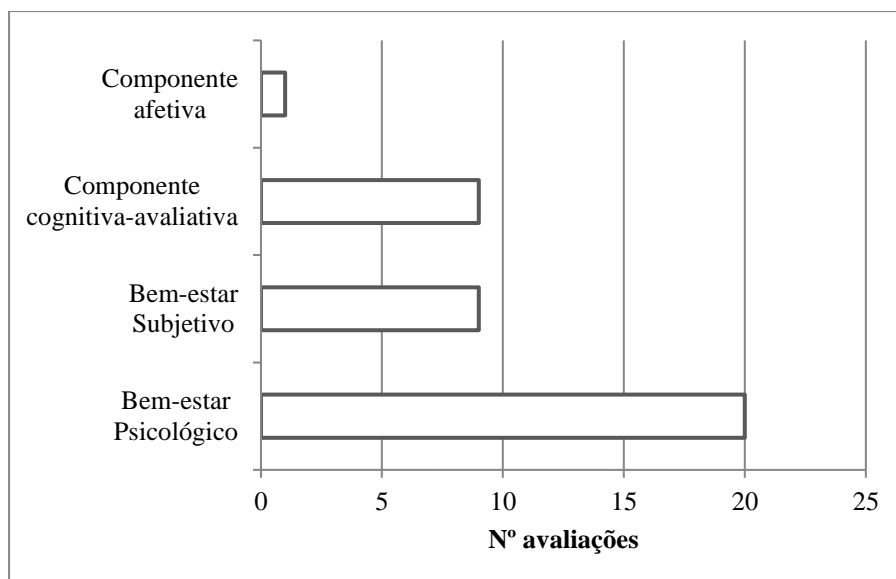
adaptação dos instrumentos utilizados, as percentagens ou número de participantes de cada grupo analisado, os parâmetros usados nas diferentes análises estatísticas, etc.), tornam claro o processo da investigação, não deixando margem para dúvidas e dando confiança ao leitor quanto aos resultados obtidos. Apesar de este ser um aspeto mais subjetivo, considerou-se relevante referi-lo, uma vez que tem impacto na interpretação e compreensão dos diferentes estudos. Chama-se particular atenção para as dificuldades sentidas na análise de dois estudos, cuja compreensão e extrapolações ficaram prejudicadas devido à reduzida informação fornecida e à apresentação pouco clara e de difícil interpretação (Costa et al., 2015; Silva et al., 2007). Por fim, a linguagem utilizada no estudo de Paula (2012), bem como o formato de apresentação dos dados, não favoreceram a sua leitura e compreensão.

#### **4.4. Resultados dos estudos – perguntas de investigação**

##### **4.4.1 Contextualização**

Dado que diferentes estudos utilizam nomenclaturas distintas para referir os mesmos conceitos (ou seus semelhantes), procedeu-se inicialmente a uma uniformização dos rótulos empregues às variáveis, de modo a ser mais fácil a sua interpretação e comparação. Por exemplo, à variável “bem-estar subjetivo, componente cognitiva-avaliativa”, juntou-se a variável “satisfação com a vida”, uma vez que são ambas equivalentes. No que concerne às restantes variáveis relativas à satisfação (“satisfação com os contextos desenvolvimentistas”, “satisfação escolar” e “satisfação corporal”), estas foram analisadas em conjunto com outras variáveis (isto é, noutras categorias) pois, apesar de poderem ser pensadas como constituintes da componente cognitiva do bem-estar subjetivo, não evocam a satisfação geral e, como tal, não caracterizam este constructo na sua plenitude.

Na Figura 13 encontram-se apresentadas as quatro variáveis que foram continuamente avaliadas nos estudos incluídos, ou individualmente ou em associação – por exemplo, Vale (2013) analisa o bem-estar psicológico e subjetivo; e Dias (2014) o bem-estar psicológico conjuntamente com a componente cognitiva-avaliativa do bem-estar subjetivo. Como veremos, e como é possível depreender pelo Quadro 5, todas as investigações analisaram sempre mais do que duas variáveis.



*Figura 13.* Distribuição dos estudos pela avaliação do bem-estar psicológico e subjetivo (e suas componentes).

#### **4.4.2 Resposta à PI1: Até à data, que variáveis/ constructos foram estudados em relação ao bem-estar na adolescência?**

No total, foram identificadas **72 variáveis** principais nesta RSL (que podem ser consultadas no Quadro 5). Para responder à primeira questão de investigação, foi necessário agrupá-las e organiza-las por categorias, para que a sua apresentação se tornasse mais simples e clara. Deste modo, identificaram-se cinco categorias gerais: (i) características contextuais/ recursos externos, (ii) características/ recursos individuais, (iii) atividades/ interesses, (iv) situações de vulnerabilidade/ stress, e (v) características sociodemográficas.

Note-se que nesta primeira abordagem às variáveis apenas serão reportadas aquelas que foram identificadas pelos autores dos estudos como sendo as principais. Isto é, diversos constructos podem ser subdivididos em diferentes componentes/ variáveis. De facto, muitas vezes surge a necessidade de subdividir uma variável em diferentes componentes para se poder analisá-la. Por exemplo, no caso do bem-estar psicológico, existem autores que utilizam as seis componentes reportadas por Ryff (1989) para avaliarem este constructo. Apesar de estas estarem a ser avaliadas individualmente (e como parte de um todo), o interesse subjaz na variável principal: o bem-estar psicológico. Para além disso, pode dar-se o caso de um estudo ter por objetivo analisar especificamente uma variável que, noutro estudo, ficou em segundo plano por representar apenas uma componente da variável principal. Assim, ainda que possa considerar-se que ficamos perante dois estudos que analisaram a mesma variável, num deles esta é vista como secundária e noutro como principal. Nesse

sentido, nesta secção 4.4.2 apenas serão reportadas as variáveis principais. Apesar disto, aquando da resposta às PI2 e PI3 (secção 4.4.3), sempre que os estudos incluídos reportarem informação pertinente sobre variáveis que não sejam as principais, ou seja, sempre que também forem fornecidas informações relevantes para a temática desta dissertação sobre as componentes de uma variável principal, essa evidência será apresentada.

Por exemplo, a variável principal “segurança na vizinhança” é avaliada no estudo de Costa et al. (2015). Esta apresenta-se como variável principal apenas neste estudo mas é também referida noutras duas investigações, ainda que com um papel mais secundário. No estudo de Viñas et al. (2019), ao ser avaliada a variável principal “desvantagem social”, são analisados diversos componentes, sendo um deles referente à segurança na vizinhança. Para além disso, no estudo de Carvalho (2015), é investigada a variável principal “recursos desenvolvimentistas externos”. Uma das suas componentes denomina-se *empowerment* que, por sua vez, é avaliada por alguns itens sobre a segurança em casa e na vizinhança. No entanto, em ambos os estudos citados, a questão da segurança não se pode categorizar como variável principal, pois apenas no estudo de Costa et al. (2015) esta tem um papel de maior destaque. Neste caso particular, somente no estudo de Viñas et al. (2019) são reportadas evidências sobre a associação do bem-estar e da componente relativa à segurança. No estudo de Carvalho (2015) esta componente não é mencionada nas conclusões retiradas pelos autores. Assim, e com a ambição de tornar este processo o mais objetivo possível, nesta secção ir-se-á identificar unicamente as variáveis apresentadas nos estudos incluídos como principais. Na secção seguinte, e utilizando o exemplo anterior, ao serem reportadas evidências sobre a variável principal “segurança na vizinhança”, será também identificada a associação entre o bem-estar e a variável secundária/ componente relativa à segurança na vizinhança que Viñas e colaboradores (2019) identificaram.

A primeira categoria estabelecida para a análise dos dados relaciona-se com **características contextuais/ recursos externos**. Nesta encontra-se um total de 16 variáveis associadas ao contexto familiar e escolar, bem como três constructos mais abrangentes: “satisfação com os contextos desenvolvimentistas” (vizinhança, casa, escola), “apoio social percebido” (amigos, família e professores) e “recursos de desenvolvimento externos” (apoio de adultos, *empowerment*, limites e expectativas externas e uso produtivo do tempo). Estas três variáveis não foram incluídas nos dois grupos criados (contextos familiar e escolar) pois revelam-se mais abrangentes, envolvendo diversos contextos. Assim, a “satisfação com os contextos desenvolvimentistas” foi avaliada no estudo de Alcantara et al. (2017); os “recursos

de desenvolvimento externos” na investigação de Carvalho (2015); e, por fim, a variável “apoio social percebido” foi analisada cinco vezes (Alcantara et al., 2017; Leme, Del Prette, & Coimbra, 2015; Lima & De Moraes, 2016; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015).

Na Figura 14 encontra-se identificado o número de vezes que cada variável relativa ao contexto familiar foi avaliada. No que concerne à “constituição familiar”, este gráfico englobou também as variáveis “número de irmãos e posição na fratria”, “viver com a mãe” e “viver com o pai” (que se podem observar no Quadro 5). Sentiu-se também necessidade de agrupar à “relação com os pais” a variável “vinculação”. Como se verá mais à frente, para a resposta às questões de investigação PI2 e PI3, cada variável será discutida individualmente. As associações que se reportam nesta secção foram efetuadas apenas com o objetivo de facilitar a exposição dos resultados.

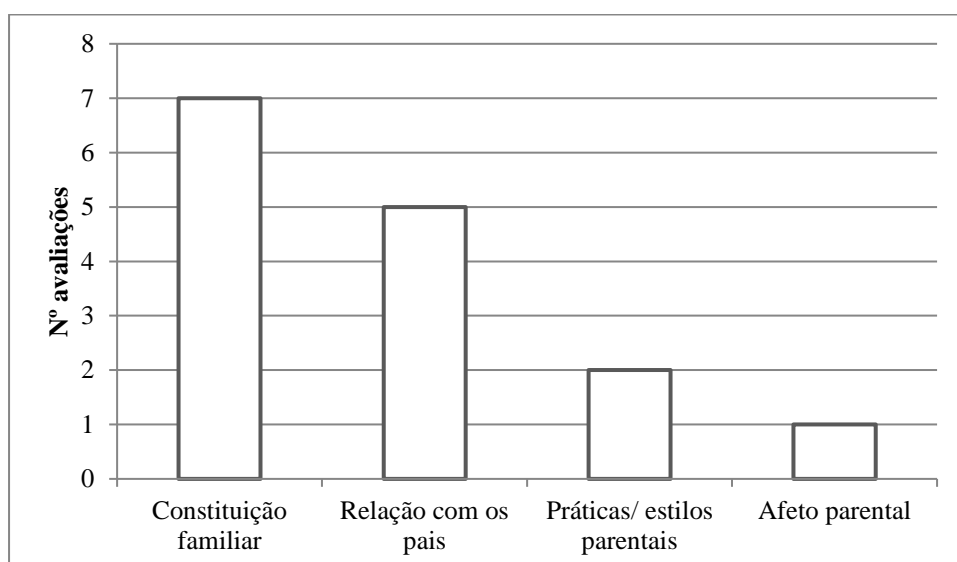


Figura 14. Número de avaliações efetuado a variáveis familiares.

Relativamente ao contexto escolar, não se efetuaram agrupamentos (Figura 15). Assim, esta subcategoria engloba sete variáveis, sendo a mais avaliada o “ano de escolaridade”, seguida da “satisfação escolar”, tipo de “instituição de ensino” (pública vs privada) e “percurso escolar” (presença vs ausência de reprovações). As restantes variáveis referem-se às classificações/ notas finais dos alunos (“aproveitamento escolar”), à congruência entre o nível de escolaridade que gostaria de atingir e que considera ser capaz de alcançar (“congruência entre as aspirações e expectativas escolares”) e ao tipo de curso em que os adolescentes se encontram (“modalidade de ensino”).



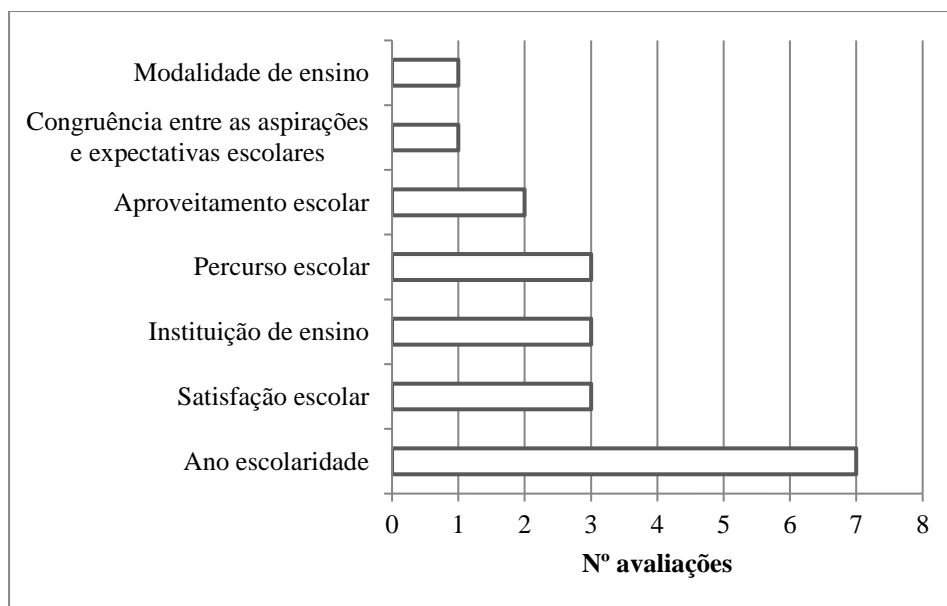


Figura 15. Número de avaliações efetuado a variáveis escolares.

Em seguida, criou-se uma segunda categoria relativa às **características/ recursos individuais**. Nesta encontram-se 12 variáveis: três mais abrangentes, nomeadamente o “desenvolvimento positivo” (caráter, cuidado, conexão e confiança), os “recursos internos de desenvolvimento” (compromisso com a aprendizagem, valores positivos, competências sociais e identidade positiva) e a “cidadania” (envolvimento global na escola, com os professores, com os colegas e nas atividades/ projetos escolares); e as restantes encontram-se apresentadas na Figura 16. Decidiu-se englobar as “estratégias de *coping*” e a “autorregulação emocional” numa nova variável – “*coping*” – que, por sua vez, se revelou a mais avaliada. Como já referido, o aprofundamento de cada constructo será efetuado individualmente na secção seguinte.

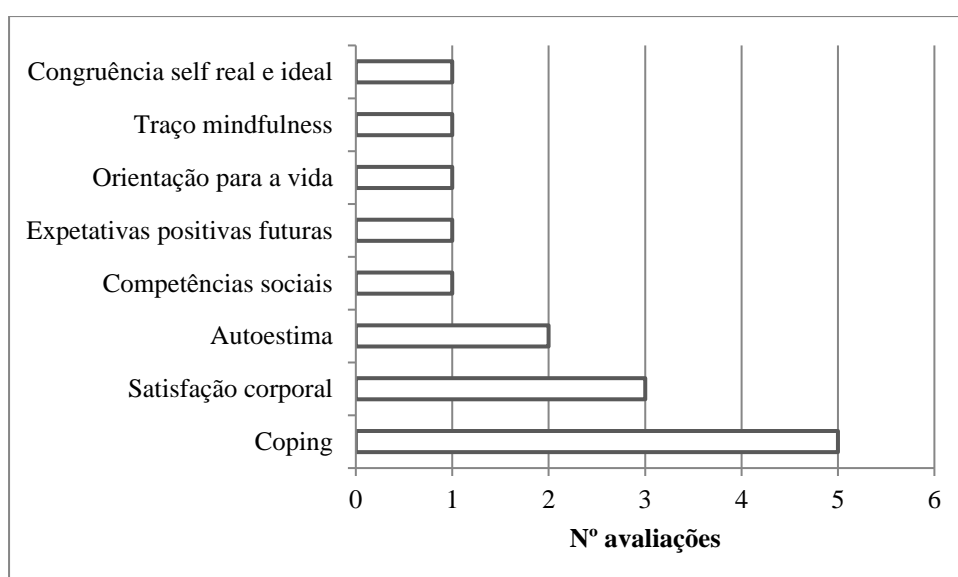


Figura 16. Número de avaliações efetuado a variáveis individuais.

A terceira categoria destina-se às **atividades/ interesses** dos adolescentes. Nesta encontram-se presentes seis variáveis, tendo sido a variável “conservadorismo protestante” englobada em “religiosidade” de forma a facilitar a leitura gráfica (Figura 17). Esta, a par com a “atividade física” evidenciou-se a mais avaliada. As “atividades de tempo livre” revelaram-se as segundas mais avaliadas.

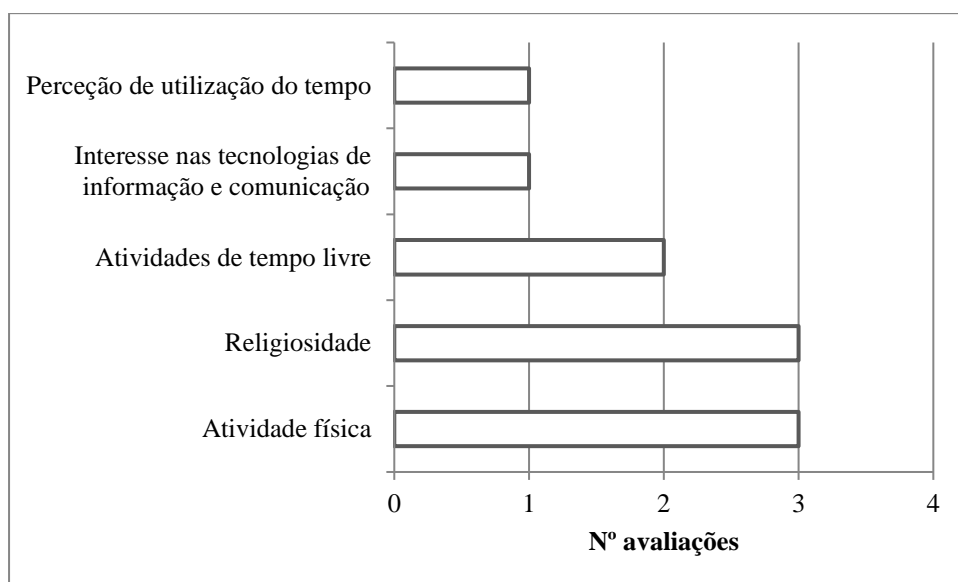


Figura 17. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas às atividades/ interesses.

Foi elaborada uma quarta categoria, referente a **situações de vulnerabilidade/ stress**. Esta contém 24 variáveis que se subdividiram em quatro subgrupos para a sua apresentação ser mais clara: vulnerabilidade social, violência psicológica e física, problemas de saúde e dificuldades psicológicas. Nestes subgrupos não foram englobados três constructos mais abrangentes: “situações de stress” (e.g. morte de alguém próximo, violência sexual, viver/ morar com pessoas novas), “percepção de problemas” (com o próprio, pais, amigos, namorados, escola, saúde) e “comportamentos de risco” (tabagismo, consumo de álcool e drogas ilícitas). Relativamente à vulnerabilidade social, dois estudos avaliaram adolescentes em situação de institucionalização (Pato, 2014; Queimado, 2014), um a temática da desvantagem social (Viñas et al., 2019), outro a experiência de vida na rua (Lima & de Moraes, 2016) e, por fim, um quinto estudo avaliou o bem-estar em jovens a cumprir medidas socioeducativas devido a infração da lei, bem como a variável “identificações familiares” (Silva, 2012). Esta última variável foi colocada nesta categoria (e não na relativa ao contexto familiar), para facilitar a secção seguinte, aquando da apresentação das evidências dos estudos incluídos. A Figura 18 permite resumir as variáveis presentes neste grupo.

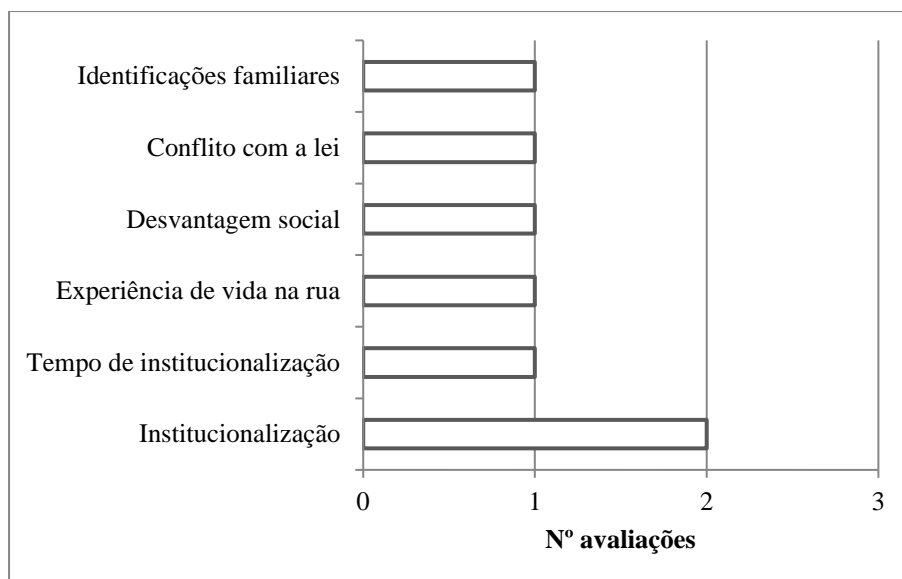


Figura 18. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas à vulnerabilidade social.

Optou-se por elaborar um grupo apenas relacionado com a temática da violência física e psicológica. Neste encontram-se representadas as variáveis “violência intrafamiliar”, “violência extrafamiliar”, “*bullying*”, “segurança da vizinhança” e “perceção pares” (natureza das interações com os amigos) (Figura 19). Os dois primeiros constructos foram avaliados num só estudo (Silva & Dell’Aglío, 2016). O terceiro, em três investigações distintas (Alcantara et al., 2017; Costa et al., 2015; Saúde, 2011). Os últimos, apenas num estudo (Costa et al., 2015).

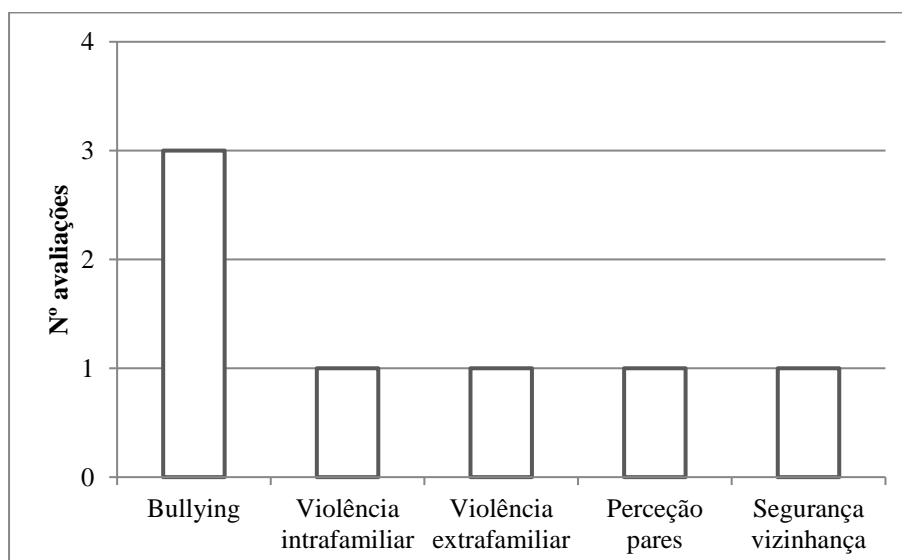


Figura 19. Número de avaliações efetuado a variáveis relativas a violência.

Ainda nesta categoria da vulnerabilidade identificaram-se cinco variáveis relativas aos problemas de saúde física. Um estudo avaliou adolescentes asmáticos, bem como o constructo “tempo de diagnóstico” (Maia, 2013). Bizarro (2001) analisou a condição

“insuficiência renal crónica” e a variável “tempo de hemodiálise”. E, por fim, Rosa (2016) investigou a temática da “obesidade”.

Relativamente às dificuldades psicológicas, foram detetadas cinco variáveis. Um estudo analisou globalmente a presença de “sintomas internalizantes” e “problemas externalizantes” (Oliveira, 2018). A “sintomatologia depressiva” foi especificamente analisada em dois estudos (Franco, 2014; Pinto, Cavalcanti, Araújo, Coutinho, & Coutinho, 2018). E, finalmente, a “ansiedade social” foi também investigada em dois trabalhos (Fernandes, 2007, 2018). Na Figura 20 encontram-se sistematizados os constructos relativos a problemas de saúde física e dificuldades psicológicas. A variável sintomatologia internalizante é o resultado da junção das variáveis “sintomas internalizantes”, “sintomatologia depressiva” e “ansiedade social”. Nesta categoria foi igualmente incluída a variável “qualidade de vida” pois foi avaliada num dos estudos que analisou a sintomatologia depressiva (Pinto et al. 2018).

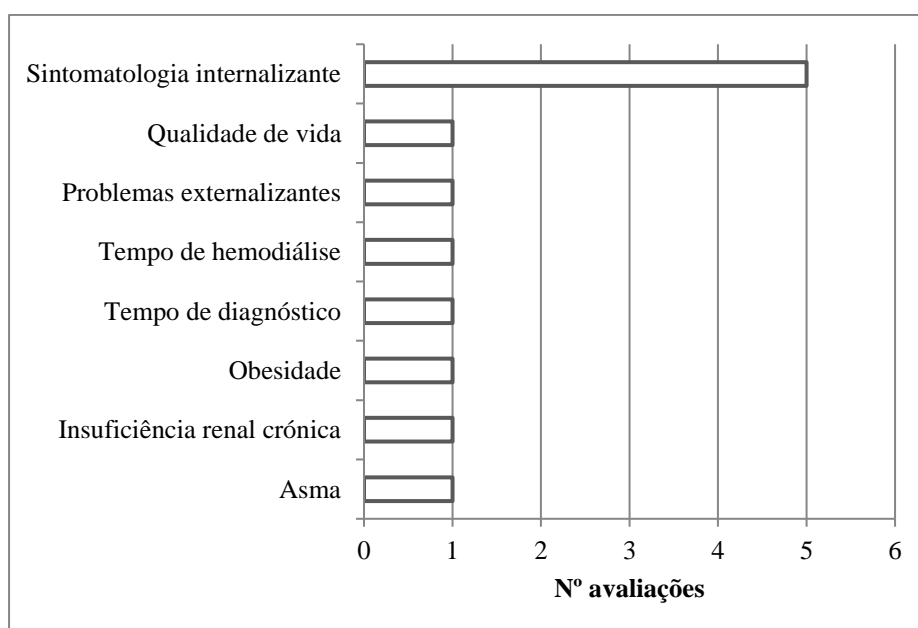
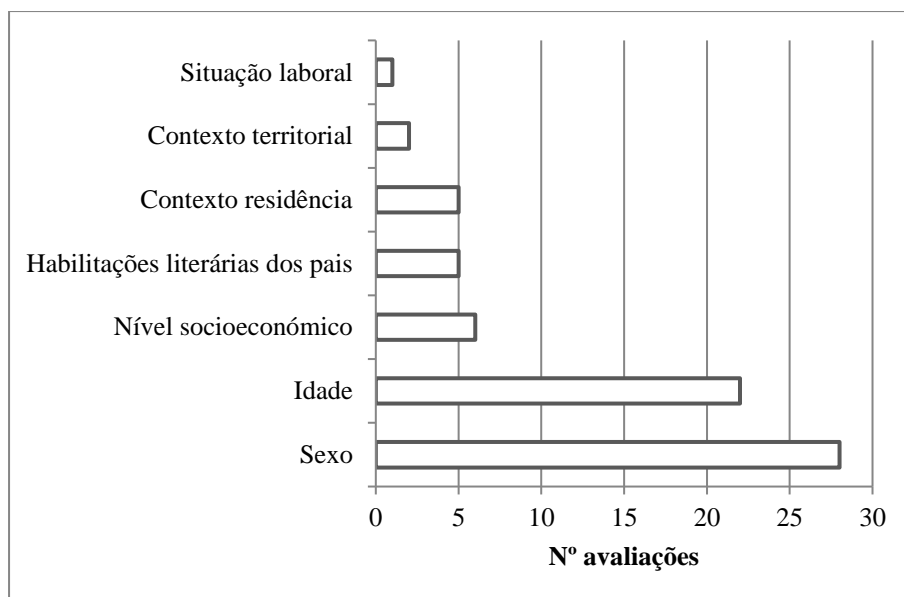


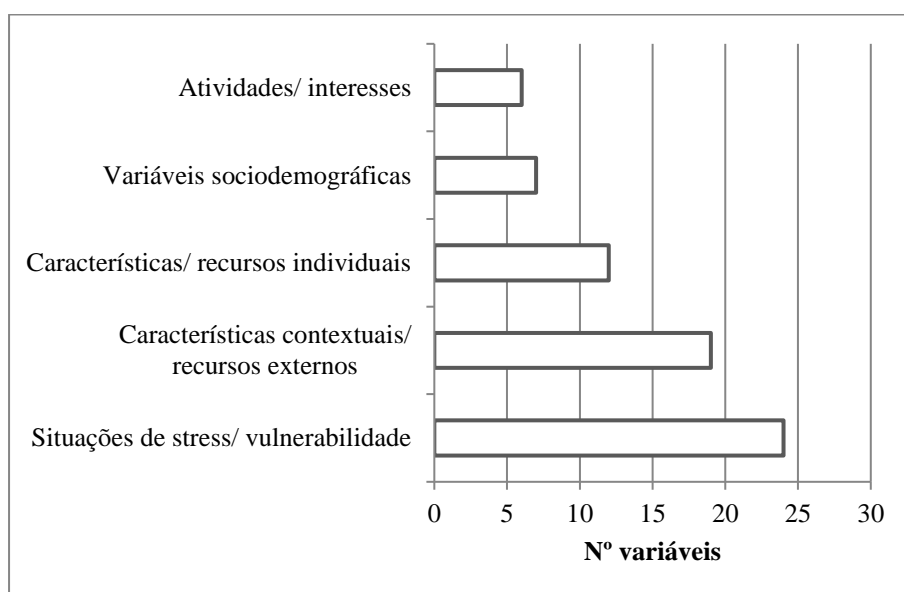
Figura 20. Número de avaliações efetuado a variáveis nas áreas da saúde física e psicológica.

Por fim, foi elaborada uma quinta categoria relativa às **variáveis sociodemográficas**. A distribuição das análises destes sete constructos encontra-se esquematizada na Figura 21. É, então, perceptível que a variável “sexo” se revela a mais avaliada, seguida da “idade” e “nível socioeconómico”. Importa esclarecer que o contexto de residência espelha a comparação entre viver numa zona rural ou urbana, e que o contexto territorial se refere à comparação de diferentes cidades (brasileiras).



*Figura 21.* Número de avaliações efetuado a variáveis sociodemográficas.

Deste modo, e deixando de parte as variáveis relativas ao bem-estar e suas componentes, identificaram-se cinco categorias de constructos com base nas temáticas a que cada variável se reportava. Como forma de resumo, na Figura 22 é apresentado o número de variáveis que se encontra dentro de cada categoria criada.



*Figura 22.* Distribuição das variáveis por categoria/ temática.

#### **4.4.3 Respostas às PI2 e PI3: Quais dessas variáveis/ constructos demonstraram impacto no bem-estar na adolescência? Que tipo de impacto no bem-estar na adolescência foi observado?**

##### ***4.4.3.1 Características contextuais/ recursos externos***

Carvalho (2015) analisa diversos tipos de **recursos de desenvolvimento externos**, nomeadamente, a presença de apoio de adultos (pais, vizinhos e no contexto escolar), *empowerment* (valorização dos adolescentes por parte da comunidade, papel ativo na comunidade e sentimento de segurança na escola, casa e vizinhança), limites e expectativas externos (por parte da família, escola e vizinhança; amigos e adultos como modelos de comportamento positivo e responsável) e, por fim, o uso construtivo do tempo (participação em atividades criativas, religiosas e programas juvenis). Na sua investigação identificou diferenças estatisticamente significativas na utilização deste tipo de recursos entre crianças e adolescentes, sendo os alunos do 6º ano (10-12 anos) quem recorre mais a este tipo de recursos, por comparação a alunos do 9º (14-15 anos) e 11º (16-18 anos). Assim, os alunos do 6º ano parecem perceber significativamente mais apoio social de adultos (pais e outros) do que os do 9º e 11º, evidenciando pedir mais frequentemente conselhos aos pais e avaliando-os como possuindo uma maior capacidade para conversar. Salienta-se também a diminuição do envolvimento em atividades extracurriculares do 6º para o 9º ano. Relativamente ao período da adolescência estudado (14-18 anos), não existem diferenças significativas na utilização de recursos de desenvolvimento externos. Identifica-se, no entanto, um ligeiro aumento do 9º para o 11º ano do envolvimento em atividades criativas e religiosas.

Relativamente ao bem-estar psicológico (BEP), Carvalho (2015) deteta a presença de uma associação moderada entre o resultado global do bem-estar e a presença de recursos de desenvolvimento externos. Todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989) se correlacionaram positivamente com este tipo de recursos, à exceção da dimensão Objetivos de Vida, que não relevou qualquer associação, bem como da dimensão Autonomia, cuja correlação se evidenciou negativa (fraca). As associações de maior magnitude (moderadas) revelaram-se entre a dimensão Relações Positivas com os Outros e a dimensão Limites e Expectativas externos, seguidamente entre as Relações Positivas com os Outros e o Apoio de Adultos, em terceiro lugar entre a Aceitação de Si e o Apoio de Adultos, depois entre o Crescimento Pessoal e os Limites e Expectativas externos e, por fim, entre a Aceitação de Si e os Limites e Expectativas externos.

No que concerne especificamente ao **apoio social percebido**, as evidências reportadas anteriormente fazem prever o que será descrito quanto a esta variável. Leme, Del Prette e Coimbra (2015) identificaram correlações positivas significativas entre o BEP e o apoio social da família (moderada), amigos (moderada) e professores (fraca). Neste estudo, o apoio social da família e amigos contribuíram para explicar parte da variância do BEP. Relativamente à componente cognitiva-avaliativa do bem-estar subjetivo, três dos estudos incluídos identificaram associações positivas entre os índices deste constructo e as dimensões do apoio social de amigos e família (Alcantara et al., 2017; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015). Nestas três investigações, o apoio social da família foi aquele que revelou maior relação com esta componente do bem-estar. Particularmente, as associações de maior magnitude (moderadas e fortes) entre a satisfação com a vida e o apoio social relacionaram-se com a percepção do adolescente relativamente aos sentimentos de estima, admiração, confiança, respeito e afeto por parte da família (Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015). Em relação à capacidade preditiva do apoio social, Alcantara et al. (2017) identificam o apoio da família e amigos como contribuindo positivamente para a explicação da variável referente à satisfação com a vida.

Ainda sobre este constructo, importa salientar a presença de diferenças significativas entre: (i) sexos, com as raparigas a percecionarem mais apoio social de amigos (Alcantara et al., 2017; Sarriera et al., 2015); (ii) instituições de ensino, com os alunos de escolas privadas a evidenciar maior percepção de apoio da família e amigos (Alcantara et al., 2017); e (iii) na interação sexo e idade, na qual as raparigas apresentam médias mais elevadas de apoio social de amigos ao longo da adolescência (12-15 anos), exceptuando aos 16 anos em que as médias dos dois sexos se igualam (Sarriera et al., 2015). Não se encontraram diferenças significativas entre as variáveis idade (12-16 anos), anos de escolaridade (6º e 7º) e contexto de residência (rural vs urbano) (Alcantara et al., 2017; Sarriera, Abs, et al., 2012). Independentemente da existência destas diferenças, os resultados sugerem que na adolescência estes dois tipos de apoio social (família e amigos) interagem e complementam-se, influenciando em conjunto o BEP (Leme et al., 2015), bem como parecem contribuir para uma maior satisfação com a vida (Alcantara et al., 2017; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015).

Alcantara et al. (2017) analisam também a variável **satisfação com os contextos desenvolvimentistas** (vizinhança, casa, escola). Neste estudo identificaram-se diferenças significativas relativamente: (i) ao tipo de instituição de ensino, com os alunos de escolas privadas mais satisfeitos com o contexto desenvolvimentista da escola; (ii) ao contexto de

residência, com os jovens a viver em áreas rurais mais satisfeitos com o contexto da vizinhança; e (iii) ao ano de escolaridade, com os alunos do 6º ano (10-11 vs 12-16 anos) a evidenciarem maior satisfação com os três contextos desenvolvimentistas. Não foram detetadas diferenças significativas entre sexos. No que concerne à relação com o bem-estar, os três contextos desenvolvimentistas correlacionaram-se positivamente com as escalas utilizadas para avaliar a componente cognitiva-avaliativa do mesmo (correlações moderadas e fracas), sendo a associação mais elevada com a escola. É de referir que também a variável apoio social de amigos e família se correlacionou positivamente com os três contextos desenvolvimentistas. Todos os contextos revelaram contribuir para a explicação da satisfação com a vida, sendo os mais importantes relativos à escola e casa.

#### 4.4.3.1.1 Contexto familiar

No que concerne à **relação com os pais**, Fernandes (2007) identificou que esta se correlacionava positivamente com todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989), salientando-se a maior magnitude com a Aceitação de Si e Domínio do Meio. Os valores revelaram-se, no entanto, fracos ( $r < 0.3$ ), contudo as correlações com os dois domínios referidos atingiram um valor quase moderado. Importa salientar, porém, que ao efetuar-se uma análise multivariada da variância entre adolescentes com um baixo, médio e alto BEP, os jovens com um bem-estar elevado evidenciaram maiores níveis de relações positivas com os pais ( $p < 0.001$ ). Adicionalmente, ao construir-se um potencial modelo explicativo do BEP, a relação com os pais foi, do conjunto das variáveis socioculturais introduzido, aquela que mais contribui para explicar a variância do bem-estar. É relevante frisar que, apesar de tudo, este bloco de constructos apenas revelou uma capacidade preditiva de 3%. Também no estudo de Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli e Leandro (2011) a relação com os pais contribuiu para a explicação da variância do BEP, associada a diversas variáveis sociodemográficas. No seu conjunto, evidenciaram uma capacidade preditiva de 11%.

No estudo de Silva (2012) com uma amostra composta por adolescentes a cumprir medidas socioeducativas e jovens que não apresentavam conflito com a lei, na variável relação com os pais foram avaliadas duas dimensões, uma relativa ao afeto e outra ao conflito entre os adolescentes e respetivos pai e mãe. A autora conclui que apenas a dimensão Afeto com a Mãe revelou explicar 11% da variância do bem-estar subjetivo (BES). No estudo de Mimoso (2013) a **perceção do afeto parental** (amor vs hostilidade) evidencia-se uma das variáveis principais analisadas. A autora identifica correlações (fracas e moderadas) entre as dimensões deste constructo e as do BEP (de Bizarro, 1999). Especificamente, quanto maiores



os níveis de percepção de Amor, mais elevados se revelam os aspetos Cognitivos-Emocionais Positivos, a Percepção de Competência e os valores do total de bem-estar. Ainda relativamente à dimensão Amor, quando esta se demonstra mais elevada, os adolescentes reportam menores níveis de Ansiedade e de aspetos Cognitivos-Emocionais Negativos. Relativamente à percepção de Hostilidade, quando esta se revela mais elevada, maiores são também os valores de Ansiedade e aspetos Cognitivos-Emocionais Negativos. Por sua vez, quando a percepção de Hostilidade é menor, evidencia-se a presença de mais aspetos Cognitivos-Emocionais Positivos e de Percepção de Competências. A dimensão Apoio Social não revelou associação à percepção de afeto por parte dos pais.

Em relação à **vinculação**, no estudo de Franco (2014) os adolescentes que revelaram um melhor ajustamento em termos deste constructo, evidenciaram níveis de BEP mais elevados (correlação moderada). Para além disso, identificou-se o sexo feminino como significativamente menos ajustado relativamente à vinculação, por comparação ao masculino.

Quanto à **percepção das práticas parentais** (autonomia vs controlo), Mimoso (2013) identificou correlações (fracas) entre estas e algumas dimensões do BEP (de Bizarro, 1999). Quanto menor a percepção de Autonomia por parte dos adolescentes, maior a presença de aspetos Cognitivos-Emocionais Negativos. Adicionalmente, quanto maior a percepção de Controlo, mais elevados se revelam os aspetos Cognitivos-Emocionais Positivos e a Percepção de Competência. A dimensão Autonomia evidenciou igualmente uma correlação positiva com o valor total das escalas de BEP, demonstrando que, quanto maior o valor do bem-estar geral, mais elevada a percepção de autonomia (e vice-versa).

Paula (2012) analisa um constructo semelhante ao anterior: os **estilos parentais**. Neste caso particular foi analisada a percepção dos adolescentes face ao grau de exigência e responsividade dos pais, sendo que a maior ou menor presença destas duas componentes permite inferir diferentes estilos parentais: autoritativo (ambas elevadas), negligente (ambas baixas), autoritário (exigência elevada e responsividade baixa) e indulgente (exigência baixa e responsividade elevada). Não tendo sido elaborados testes estatísticos de comparação de grupos, não podem ser retiradas desta dissertação conclusões quanto a diferenças significativas. No entanto, pode concluir-se que: (i) os adolescentes que classificaram a mãe e o pai como autoritários foram os únicos a apresentar pontuações elevadas em todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989); (ii) os adolescentes que viam o pai e a mãe como autoritativos obtiveram pontuações elevadas em quase todas as dimensões do BEP, à exceção da Autonomia; (iii) os jovens que consideraram a mãe negligente foram aqueles que

apresentaram pontuações mais baixas num maior número de dimensões do BEP; e (iv) os adolescentes que identificaram o pai como indulgente demonstraram valores elevados em todas as dimensões do BEP.

Relativamente à variável **constituição familiar**, os resultados dos estudos incluídos evidenciam-se contraditórios. No artigo de Leme et al. (2015), não foram identificadas diferenças significativas no BEP em diferentes agregados familiares (família nuclear, separada e reconstituída), não tendo também esta variável evidenciado qualquer poder preditivo sobre o bem-estar. Mimoso (2013) vai ao encontro desta informação, demonstrando que, na sua amostra, o facto de os adolescentes viverem com a família nuclear (mãe e pai ou mãe, pai e irmão) ou em famílias monoparentais (só com a mãe ou só com o pai) não parece influenciar o BEP. Similarmente, Artech e Bandeira (2003) reportam que as variáveis **viver com o pai** e **viver com a mãe** não revelaram qualquer associação à componente cognitiva-avaliativa do BES.

Fernandes (2007) também refere não ter identificado correlações significativas entre a constituição familiar e o BEP. Todavia, ao analisar as diferentes dimensões do bem-estar (de Ryff, 1989), identifica diferenças em relação ao Domínio do Meio, sendo que pertencer a uma família de constituição normal (por comparação à monoparental) parece atuar como fator protetor do sentimento de domínio e competência para lidar com o meio de forma a criar contextos adequados para o próprio, tendo em conta as suas necessidades e valores. Ao tentar elaborar um modelo explicativo do BEP, este autor identificou que o agregado familiar, em associação a outras variáveis socioculturais, revelou-se a segunda que mais contribuiu para a predição do mesmo (3%) parecendo, então, que a estrutura familiar normal promove o BEP.

Por fim, Bizarro (1999) detetou associações do BEP com as dimensões Percepção de Competências, Ansiedade e aspetos Cognitivos-Emocionais Negativos. Assim, os adolescentes de constituição familiar nuclear reportaram níveis mais elevados de BEP (por comparação à família não-nuclear e reconstituída) e de percepção de competências (por comparação à família não-nuclear). Adicionalmente, reportaram valores mais baixos nas Cognições Emocionais Negativas (por comparação às famílias não nucleares e reconstituídas). Finalmente, os adolescentes de famílias não-nucleares revelaram maior Ansiedade (por comparação à constituição nuclear e monoparental). No que respeita à componente cognitiva-avaliativa do BES, esta autora identificou também que os jovens de famílias nucleares apresentaram médias mais elevadas de satisfação com a vida (por comparação ao agregado reconstituído).

Antes de concluir a temática relativa ao contexto familiar, resta ainda referir a variável **número de irmãos e posição na fratria**. Houve apenas um estudo que analisou estes constructos, tendo concluído que nem a ordem de nascimento, nem o número de irmãos se evidenciam relevantes para discriminar níveis diferenciados no BEP ou nas suas dimensões (Fernandes, 2007).

#### 4.4.3.1.2 Contexto escolar

No que diz respeito à **satisfação escolar**, Vale (2013) identifica correlações positivas desta variável com o BEP e BES (fracas). Assim, os adolescentes que revelam gostar da escola evidenciam um nível de BES significativamente mais elevado (na sua globalidade) e, especificamente, nas dimensões Tolerância com os Outros e Satisfação com a Vida e Emoções Positivas. Ainda quanto a este tipo de bem-estar, a autora identificou uma interação entre a variável idade e satisfação com a escola, sendo os jovens mais novos e mais satisfeitos com a escola aqueles que apresentam um nível superior de BES relativamente ao domínio Tolerância com os Outros. Em relação ao BEP, as correlações permitem perceber que os alunos que gostam da escola apresentam maior nível de bem-estar, obtendo valores significativamente mais elevados nas dimensões Domínio do Meio, Objetivos de Vida e Aceitação Pessoal. Aqui foi igualmente identificada uma interação significativa entre a idade e a satisfação com este contexto desenvolvimentista. Contudo, esta interação é diferente da anterior, sendo os jovens mais velhos e que se encontram mais satisfeitos com a escola aqueles que apresentam maior bem-estar no que concerne ao Domínio do Meio. Ao contrário do que aconteceu com o BES, a satisfação escolar revelou capacidade preditiva do BEP em geral e, particularmente, nas dimensões Crescimento Pessoal, Objetivos de Vida e Aceitação Pessoal.

Fernandes (2007) e Fernandes et al. (2011) reportam evidências que vão ao encontro do já descrito, tendo identificado associações positivas (fracas) entre esta variável, os seis domínios de Ryff (1989) e a medida global de BEP. Salientam-se magnitudes mais elevadas das dimensões Aceitação de Si e Bem-Estar Global (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011), bem como das Relações Positivas com os Outros e Objetivos de Vida (Fernandes et al., 2011). Adicionalmente, ao comparar jovens com BEP baixo, médio e elevado, Fernandes (2007) identificou que os últimos evidenciaram maior satisfação escolar. Em ambos os estudos os autores desenvolvem potenciais modelos explicativos do BEP. Na tese de doutoramento de Fernandes (2007), a satisfação escolar foi inserida com mais quatro variáveis psicológicas e, em conjunto, demonstraram uma capacidade preditiva de 33% do

BEP. Neste estudo, a satisfação com a escola foi o segundo constructo com maior poder explicativo. No caso do artigo científico de Fernandes et al. (2011), a satisfação com a escola revelou um maior poder preditivo do BEP (8%) por comparação a variáveis sociodemográficas (sexo, idade, local de residência, ESE) e familiares (relação com os pais).

Importa ainda referir que, quanto a este constructo, nos estudos incluídos não foram identificadas diferenças significativas em termos das variáveis sexo, ESE, contexto de residência, modalidade de ensino, percurso escolar e congruência entre as aspirações (nível de escolaridade que gostaria de atingir) e as expectativas escolares (nível de escolaridade que acha ser capaz de atingir) (Fernandes et al., 2011; Vale, 2013). No que diz respeito à variável idade, não parece existir consenso. Vale (2013) não deteta diferenças na satisfação escolar consoante a idade dos adolescentes. Contudo, os resultados de Fernandes et al. (2011) apontam para os jovens na fase inicial da adolescência (12-13 anos) reportarem maior satisfação escolar do que os restantes (14-15 e 15-16 anos). Ademais, este autor identifica uma diferença significativa quanto à relação com os pais, sendo que quando esta é percecionada como melhor, é também mais elevada a satisfação com o contexto desenvolvimentista escolar. Neste estudo, a relação com os pais e a idade revelaram-se as variáveis que mais predizem a satisfação com a escola (por comparação ao sexo, contexto de residência e ESE).

Três artigos científicos analisaram a variável **tipo de instituição de ensino**. Viñas et al. (2019) e Alcantara et al. (2017) estudaram crianças e adolescentes (10-16 anos) e concluíram que os jovens de escolas privadas evidenciam uma maior satisfação com a vida. Para além disso, Alcantara et al. (2017) reporta maior vulnerabilidade dos alunos pertencentes a escolas públicas, tendo o tipo de escola revelado um peso positivo na predição da componente cognitiva-avaliativa do BES. Sarriera et al. (2013), por sua vez, analisou esta variável apenas em adolescentes. No entanto, os seus resultados são apresentados apenas relativamente à satisfação com as atividades de lazer. Nesse sentido, estes dados serão somente reportados na categoria das variáveis relativas às atividades e interesses dos adolescentes.

A propósito do **percurso escolar**, a presença ou ausência de retenções parece revelar algum impacto no bem-estar. No que concerne ao BEP, Vale (2013) reporta que os alunos com retenções revelam valores menos elevados na dimensão Domínio do Meio. Por sua vez, Carvalho (2015) detetou uma correlação negativa significativa apenas com um item (*fico contente ao rever a minha vida*) da dimensão Aceitação de Si. Assim, em relação ao BEP, parece que os alunos que já repetiram algum ano de escolaridade se encontram em

desvantagem quando comparados com aqueles cujo percurso se revelou mais normativo. No entanto, no caso do BES, os alunos com retenções evidenciaram-se mais tolerantes com os outros (dimensão Tolerância com os Outros) (Vale, 2013). Este autor identifica também uma maior tendência dos jovens com retenções para pensarem a vida de forma mais pessimista (orientação para a vida), mas as expectativas face ao futuro não se diferenciaram nos dois grupos estudados (repetentes vs não repetentes).

Na investigação de Franco (2014), o **aproveitamento escolar** e o BEP dos adolescentes não evidenciaram associações significativas. Contudo, Carvalho (2015) reporta algumas diferenças, apesar de as correlações se revelarem pontuais e muito fracas. Assim, a escala global de BEP apenas se associou à nota de português, revelando que, nesta amostra, quanto mais elevada é a classificação a esta disciplina, maior o bem-estar (e vice-versa). Esta foi a disciplina que evidenciou mais associações a itens da dimensão Aceitação de Si (*quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou e quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram*). Por sua vez, a disciplina de matemática associou-se a um item do domínio Objetivos de Vida (*tenho prazer em fazer planos para o futuro e torná-los realidade*). Em simultâneo, as notas de português e matemática associaram-se positivamente a um item da Aceitação de si (*na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo*). Importa salientar que as classificações escolares não se diferenciam significativamente entre sexos.

Apenas um estudo analisou a variável **modalidade de ensino** (ensino regular vs cursos de educação e formação). Vale (2013) não identificou quaisquer associações significativas com o BES Global e as suas dimensões (Satisfação com as Relações Familiares, Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes, Satisfação com a Vida e Emoções Positivas e Tolerância com os Outros). Quanto ao BEP Global, também não foram detetadas associações com a modalidade de ensino. Contudo, o autor encontrou uma diferença significativa relativamente ao domínio Autonomia, tendo os alunos do ensino regular um valor mais elevado no mesmo.

Vale (2013) também analisa a **congruência entre as aspirações e expectativas escolares**, isto é, o nível de escolaridade que o adolescente gostaria de atingir e o nível que considera ser capaz de alcançar. Sobre este constructo pode referir-se que 63% da amostra demonstrou coerência entre os seus desejos e expectativas. Todavia, a congruência dos projetos educacionais não se refletiu de modo estatisticamente significativo no nível de BES Global e nas suas dimensões, tendo o mesmo acontecido com o BEP.

Quatro das investigações incluídas analisaram a variável **ano de escolaridade**, comparando crianças e adolescentes, tendo três delas reportado diferenças significativas relativamente ao bem-estar. Assim, ao analisarem alunos do 6º e 7º anos (10-16 anos), Alcantara et al. (2017) não identificaram diferenças significativas na componente cognitiva-avaliativa do BES nestes anos de escolaridade. Por sua vez, Viñas et al. (2019), ao compararem jovens do 5º e 10º anos (10-15 anos), detetaram que os alunos do ano de escolaridade mais avançado reportaram uma satisfação com a vida significativamente mais baixa.

A respeito do BEP, Carvalho (2015) não identifica diferenças estatisticamente significativas no resultado Global deste tipo de bem-estar entre os alunos dos 6º (10-12 anos), 9º (14-15 anos) e 11º anos (16-18 anos). Contudo, na dimensão Autonomia e Aceitação de Si (de Ryff, 1989), os dados demonstraram-se diferenciados. Deste modo, os alunos mais novos (6º ano) tendem a evidenciar menor autonomia, revelando uma orientação mais marcada pela aprovação e agrado dos outros, por comparação aos adolescentes do 9º e 11º anos. Também os alunos do 6º ano (vs do 9º e 11º) reportaram uma maior aceitação dos aspetos da sua personalidade, de como a sua vida tem corrido ao longo do tempo e de serem quem são comparativamente aos outros. Finalmente, Saúde (2011), ao analisar alunos do 5º, 7º, 9º e 11º anos, identificou que todos demonstravam mais elevadas as dimensões positivas que potenciam um maior bem-estar (aspetos Cognitivos-Emocionais Positivos, Apoio Social e Perceção de Competências) e mais baixas as dimensões negativas que promovem um menor bem-estar (Ansiedade e aspetos Cognitivos-Emocionais Negativos). Adicionalmente, refere que os alunos do 7º ano apresentam significativamente valores mais elevados de Ansiedade, por comparação aos do 5º ano. Importa referir que o nível de BEP neste domínio é relativamente semelhante entre o 7º, 9º e 11º anos.

Por fim, tanto Arteche e Bandeira (2003) como Teixeira (2015) recorreram a participantes somente na adolescência. Os primeiros autores não identificaram associações significativas dos anos de escolaridade com a satisfação com a vida. Também Teixeira (2015) relata que a componente cognitiva-avaliativa do BES não se revelou diferente dependendo do ano de escolaridade (7º, 8º e 9º). Apesar disso, a satisfação com os domínios Relacionamentos Pessoais e Segurança Futura vai diminuindo à medida que os anos de escolaridade aumentam (correlação negativa muito baixa).

#### 4.4.3.1.3 Conclusão – características contextuais/ recursos externos

No geral, é possível concluir que os **recursos de desenvolvimento externos** se associam ao BEP, sendo que o apoio de adultos, bem como a existência de modelos de comportamento positivo e responsável (pares e adultos) e o estabelecimento de limites e expectativas externos se revelam particularmente importantes. Tanto a presença de **apoio social** de familiares como de amigos revelou potencializar a satisfação com a vida (de crianças e adolescentes) e o BEP (de adolescentes). É de salientar a existência de um consenso relativamente à maior associação do apoio da família (vs de amigos) com a componente cognitiva-avaliativa do BES. A **satisfação com os contextos desenvolvimentistas**, por sua vez, revelou-se potenciadora da componente cognitiva-avaliativa do BES, com particular destaque para a importância da satisfação com a escola e casa.

No que concerne ao contexto familiar salientam-se alguns resultados. Uma **relação** positiva com os **pais**, bem como a **perceção de afeto parental** encontram-se associadas a um maior BEP. Quanto mais as práticas parentais se revelam promotoras de autonomia e permitem aos adolescentes sentir controlo, estes reportam igualmente mais emoções e reflexões positivas sobre si próprios e a sua vida, bem como mais BEP. Relativamente à **constituição familiar**, foram analisadas cinco investigações. Quatro delas não revelam associações entre o total do BEP/ satisfação com a vida e a constituição familiar. Contudo, dois estudos reportam evidências que parecem demonstrar que uma estrutura familiar normal/nuclear se associa mais ao BEP/ componente cognitiva-avaliativa do BES.

No contexto escolar, quanto mais elevada é a **satisfação com a escola** maior é o BEP dos adolescentes – poder preditivo. Nas **instituições de ensino** privadas (vs públicas) os alunos reportam maior satisfação com a vida. Alunos a frequentar **anos de escolaridade** mais avançados evidenciam menos satisfação com a vida no geral e, especificamente, com as relações pessoais e segurança futura, menor aceitação de si próprios e maior ansiedade. Os alunos mais novos, por sua vez, apresentam menor autonomia, tendendo para guiar o seu comportamento no sentido de obter a aprovação e agrado dos outros. Um **percurso escolar** caracterizado por retenções associa-se a uma maior tolerância face aos colegas, no entanto, os adolescentes reportam também um maior pessimismo, menor satisfação ao rever a sua vida e menor capacidade para escolher, moldar e controlar os contextos em que se inserem.

#### **4.4.3.2 Características/ recursos individuais**

Leme et al. (2015) estudaram especificamente seis **competências sociais**: empatia (capacidade de fornecer apoio/ ajuda quando se observa um amigo triste ou com dificuldades); autocontrole (capacidade para manter a calma e controlar a irritação quando se é criticado por pais e professores); civismo (capacidade para elogiar alguém que faça uma boa ação e agradecer quando se é elogiado); assertividade (capacidade para, mesmo sobre pressão dos pares, agir da forma que se considera mais correta); abordagem afetiva (capacidade para convidar alguém para um encontro ou para fazer uma atividade quando se tem interesse em estabelecer amizade com essa pessoa); e desenvoltura social (capacidade para efetuar apresentações orais). Os autores identificaram correlações positivas moderadas entre o BEP e as competências sociais Empatia, Autocontrole, Civismo, Assertividade e Abordagem Pessoal. Desenvolveram também um modelo explicativo do bem-estar, tendo a união de sete variáveis explicado 38% da variância do BEP: empatia, autocontrole, civismo, abordagem afetiva, desenvoltura social e apoio social de família e amigos, sendo a empatia a variável com maior valor preditivo. Assim, pode concluir-se que níveis mais elevados destas competências sociais, bem como de apoio social de familiares e amigos, contribuem para um BEP mais elevado.

A **autorregulação emocional**, particularmente as estratégias de reavaliação cognitiva (reintrepretar/ redefinir a situação com o propósito de mudar o seu impacto emocional), supressão emocional (inibir a experiência emocional, por exemplo, inibir um comportamento emocionalmente expressivo) e distração (mudança do foco atencional), foi analisada por Pratas (2014) num estudo com crianças e adolescentes (10-18 anos). A autora identificou correlações (fracas e moderadas) deste tipo de estratégias com o Total de BEP, com quase todas as suas dimensões (adaptadas de Bizarro, 1999) e com a componente cognitiva-avaliativa do BES. A utilização da Reavaliação Cognitiva encontra-se positivamente associada ao Apoio Social e a Cognições Emocionais Positivas (que neste estudo englobou também os itens relativos à dimensão Perceção de Competências); e negativamente associada a Cognições Emocionais Negativas (que neste estudo englobou igualmente os itens da Ansiedade). A Supressão Emocional correlacionou-se negativamente com todas as dimensões do BEP, à exceção da Cognitiva-Emocional Negativa, evidenciando que uma maior utilização desta estratégia se associa a mais cognições emocionais negativas e ansiedade (e vice-versa). Por sua vez, a estratégia Distração apenas se correlacionou (positivamente) com os aspetos Cognitivos-Emocionais Positivos.



Nesta dissertação de mestrado foram também detetadas diferenças significativas no tipo de estratégias utilizado entre grupos etários, sendo que a autora identifica a adolescência inicial como sendo entre os 10 e os 14 anos, a média entre os 15 e os 16 anos e a final entre os 17 e os 18 anos. Assim, o uso da reavaliação cognitiva é significativamente mais frequente no período inicial da adolescência (vs média e final), sendo que a utilização desta estratégia evidencia uma diminuição ao longo desta fase desenvolvimentista, para ambos os sexos, não se tendo identificado diferenças nesta variável demográfica.

Neste contexto faz sentido referir também a variável mais geral **estratégias de coping**. Viñas et al. (2019) analisaram três tipos de estratégias: a distração cognitiva e comportamental; a externalização de afetos negativos/ comportamentos de *acting out* – estratégias não produtivas como recorrer a comportamentos agressivos e violentos (e.g. gritar, discutir, partir ou atirar objetos, chatear/ irritar alguém); e estratégias ativas para a resolução dos problemas. Na sua amostra entre os 10 e 15 anos, as estratégias de distração (cognitiva ou comportamental) e *acting out* contribuíram significativamente para a previsão da componente cognitiva-avaliativa do BES. Contudo, revelaram impactos opostos, isto é, quanto mais os jovens lidam com as situações recorrendo à distração, maior satisfação com a vida reportam; quando recorrem mais a estratégias de *acting out*, menor se revela a satisfação com a vida. Por sua vez, a utilização de estratégias ativas de resolução de problemas não se associou significativamente nem contribuiu para a previsão desta componente do BES.

Numa amostra de adolescentes (12-18 anos), Rosa (2016) avaliou 13 tipos de estratégias de *coping*: (i) *coping* ativo (agir para remover ou circunscrever o problema/ situação/ estímulo stressante); (ii) planeamento (pensar sobre o modo de se confrontar com o problema/ planejar os esforços de *coping* ativos); (iii) suporte instrumental (procurar ajuda, informações, ou conselhos acerca do que fazer); (iv) suporte social emocional (procurar simpatia ou suporte emocional de alguém); (v) aumentar a participação em atividades religiosas; (vi) reinterpretação positiva (fazer o melhor da situação crescendo a partir dela ou vendo-a de um modo mais favorável); (vii) aceitação (aceitar que a situação stressante ocorreu e é real); (viii) expressão de sentimentos (aumentar a consciência do stress emocional pessoal e exprimir esses sentimentos); (ix) negação (tentar rejeitar a realidade do acontecimento stressante); (x) desinvestimento comportamental (desistir/ deixar de se esforçar relativamente ao estímulo/ situação stressante/ problema); (xi) humor (fazer piadas acerca da situação problema); (xii) autoculpabilização (culpabilizar-se e criticar-se pelo que aconteceu); e (xiii) uso de substâncias (recorrer a medicamentos/ álcool para lidar com a

situação de stress). A autora distribuiu estas diferentes estratégias em grupos de modo a facilitar a análise de dados: *coping* positivo (planeamento, *coping* ativo, aceitação e reinterpretação positiva); *coping* negativo (negação, desinvestimento comportamental e autoculpabilização); procura de suporte (instrumental, social e emocional); humor; expressão de sentimentos; religião; e uso de substâncias.

Apresentando agora os resultados desta dissertação de mestrado, Rosa (2016) identificou que a maioria das estratégias de *coping* se associa ao BEP. Assim, detetou correlações positivas entre o Total de BEP e o *Coping* Positivo, Procura de Suporte e Humor (moderada e fracas, respetivamente); bem como associações negativas com o *Coping* Negativo e o Uso de Substâncias (moderada e fraca, respetivamente). O total de bem-estar não revelou qualquer ligação significativa à Expressão de Sentimentos ou Religião. No que concerne às dimensões do BEP (adaptadas de Bizarro, 1999), em seguida descrever-se-ão as associações encontradas. O *Coping* Positivo foi o único tipo de estratégia a correlacionar-se com todas as escalas, apresentando uma associação negativa moderada com as Cognições Emocionais Negativas e fraca com a Ansiedade; e positiva moderada com as Cognições Emocionais Positivas (que neste estudo englobaram igualmente os itens da Perceção de Competências) e fraca com o Apoio Social. O *Coping* Negativo associou-se positiva e moderadamente às escalas que contribuem para um menor bem-estar (Cognições Emocionais Negativas e Ansiedade); e negativa e moderadamente às Cognições Emocionais Positivas. A utilização de Substâncias para lidar com as situações problemáticas revelou-se igualmente associada positivamente às dimensões promotoras de menor bem-estar (Cognições Emocionais Negativas – fraca, Ansiedade – moderada). Por sua vez, a Procura de Suporte e o Apoio Social associaram-se positiva e moderadamente. Apesar de a Expressão de Sentimentos não ter demonstrado relação com o BEP Total, correlacionou-se positivamente às dimensões negativas do bem-estar (Cognitivo-Emocional Negativa e Ansiedade – ambas fracas). Os resultados evidenciam, então, que a forma como os adolescentes lidam com as situações problemáticas/ de stress se relaciona com o BEP, sendo que a utilização de estratégias de negação, desistência e culpabilização se associa a um menor bem-estar; e estratégias positivas a um BEP mais elevado.

Dias (2014) avaliou crianças e adolescentes (10-18 anos) quanto à utilização de cinco tipos de estratégias: (i) apoio social (apoio de pais e amigos para lidar com situações problemáticas); (ii) atividade social (envolver-se em jogos/ brincadeiras com outras pessoas); (iii) expressão emocional (expressão da angústia e preocupação através de comportamentos

que não contribuem para a resolução do problema – e.g. roer as unhas, gritar, bater, amuar, queixar-se); (iv) distração/ evitamento (estratégias mais autónomas de evitamento do estímulo stressante ou de mudança do foco atencional); e (v) acalmar-se (pensar em mensagens tranquilizadoras e sobre a resolução do problema).

Deste modo, o Total de BEP e da componente cognitiva-avaliativa do BES correlacionaram-se com todas as estratégias de *coping* à exceção da Distração/ Evitamento. Associaram-se positivamente ao Apoio de Pais (correlação moderada para ambos) e Amigos (moderada para o BEP e fraca para a componente de BES), à estratégia Acalmar-se (fraca para ambos) e à Atividade social (moderada para o BEP e fraca para a componente do BES); e negativamente à Expressão Emocional (moderada para o BEP e fraca para a componente do BES). Apenas o Apoio dos Pais e a Atividade Social se correlacionaram com todas as dimensões do BEP (adaptadas de Bizarro, 1999), evidenciando o mesmo padrão de relação: associações positivas moderadas para com a escala Cognitiva-Emocional Positiva (que neste estudo englobou também os itens da dimensão Perceção de Competências); positivas fracas com o Apoio Social; e negativas fracas com a Cognitiva-Emocional Negativa (que neste estudo englobou os itens da dimensão Ansiedade). O Apoio de Amigos associou-se positivamente à escala Cognitiva-Emocional Positiva (fraca) e ao Apoio Social (moderada). A estratégia Acalmar-se, por sua vez, correlacionou-se positivamente com as mesmas dimensões mas com magnitudes opostas: Cognitiva-Emocional Positiva – associação moderada, e Apoio Social – fraca. A Expressão Emocional associou-se positivamente à escala relativa às cognições emocionais negativas e ansiedade (moderada), bem como negativamente à escala das Cognições Emocionais Positivas e Perceção de Competências. Apesar de a Distração/ Evitamento não se ter relacionado com o total de bem-estar, associou-se positivamente à escala Cognitiva-Emocional Positiva (fraca).

Quanto à variável estratégias de *coping* importa ainda frisar que tanto crianças como adolescentes (10-15 anos) consideram as estratégias de *coping* ativo como sendo positivas e eficientes, bem como referem utilizar estratégias de *acting out* para a externalização de comportamentos e afetos negativos (Viñas et al., 2019). Foram identificadas diferenças significativas na utilização de estratégias de *coping* entre: (i) sexos, sendo que as raparigas utilizam menos frequentemente as estratégias de distração; usam mais estratégias ativas e de *acting out*; evidenciam menor capacidade para se distraírem, relaxar ou esquecer a situação stressante; e identificam também as estratégias ativas como mais eficazes, por comparação aos rapazes (Viñas et al., 2019); (ii) anos de escolaridade, sendo que no 5º ano os jovens utilizam mais estratégias distratoras e de resolução ativa, considerando também as estratégias

ativas como mais eficazes do que os alunos mais velhos (10º ano) (Viñas et al., 2019); (iii) contexto urbano ou rural, sendo que os alunos de escolas em contexto urbano reportam utilizar significativamente mais estratégias de *acting out* (Viñas et al., 2019); e (iv) idade, o grupo de jovens entre os 10-14 anos recorre mais vezes ao apoio dos pais por comparação à adolescência média (15-16 anos) e tardia (17-18 anos), reportando também utilizar mais estratégias de distração/ evitamento, por comparação aos jovens da adolescência tardia (Dias, 2014). Apesar de no estudo citado anteriormente terem sido identificadas diferenças entre as faixas etárias, isso não se sucedeu na investigação de Viñas et al. (2019). Por fim, Rosa (2016) identificou que os adolescentes da sua amostra tendem a recorrer maioritariamente a estratégias de *coping* ativo (média mais elevada); estando no extremo oposto a utilização de substâncias como forma de lidar com os problemas/ situações de stress (média mais baixa).

Partilhando agora os resultados identificados sobre a variável **autoestima**, importa destacar as evidências de dois estudos. Fernandes (2018) identificou associações positivas desta variável com todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989), sendo as mais salientes a Aceitação de Si (forte) e os Objetivos de Vida (moderada). Por sua vez, Fernandes (2007) vai ao encontro do reportado anteriormente, ao identificar que a um BEP mais elevado se associam níveis mais altos de autoestima (e vice-versa). Ao elaborar um modelo explicativo deste tipo de bem-estar, percebeu-se que esta variável, articulada com outras psicológicas, contribuiu para explicar 33% da variância do BEP, tendo-se revelado a que mais poder preditivo evidenciou. Nesse sentido, pode afirmar-se que quanto mais elevada é a autoestima dos adolescentes, maior é o seu BEP.

A **satisfação corporal** tem sido investigada em relação ao bem-estar e também à variável autoestima, com a qual se correlaciona positiva e moderadamente. Segundo Fernandes (2018), a satisfação com o corpo associa-se positivamente a todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989), com particular destaque para a correlação moderada com a Aceitação de Si, revelando com esta, igualmente, uma relação significativa direta. Também Fernandes (2007) analisa este constructo, identificando que o grupo de adolescentes com maior BEP era aquele que reportava níveis de satisfação com o corpo mais elevados. Apesar de esta variável estar incluída no conjunto de constructos que explicam 33% da variação do BEP, quase não evidenciou contribuição para a predição do mesmo.

Em relação à variável **traço *mindfulness***, esta apenas foi estudada numa população de adolescentes institucionalizados. Queimado (2014) refere que os resultados indicam que estes jovens apresentam um traço *mindfulness* baixo, isto é, não evidenciaram muitas capacidades

de observação da sua vida interior, de ação consciente e de aceitação das suas experiências internas tal como estas são. Relativamente ao BEP, identificou-se uma associação positiva moderada entre o traço *mindfulness* e as Cognições Emocionais Positivas, bem como uma associação negativa moderada entre este constructo e a Ansiedade. Assim, conclui-se que o traço *mindfulness* se associa à presença de mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida e menos ansiedade.

Na sua dissertação de mestrado, Vale (2013) reporta que os adolescentes (14-17 anos) tendem para apresentar **expectativas futuras** positivas. Apesar de as raparigas revelarem médias mais elevadas de positivismo face ao futuro, não foram identificadas quaisquer diferenças significativas entre sexos. Relativamente ao bem-estar, tanto os valores globais de BES como de BEP revelaram correlações positivas moderadas com as expectativas positivas de futuro. Adicionalmente, esta variável associou-se a todas as dimensões destes tipos de bem-estar, destacando-se a maior magnitude da relação com a Satisfação com a Vida e Emoções Positivas por parte do BES; e com os Objetivos de Vida, Crescimento Pessoal e Aceitação Pessoal quanto ao BEP. Importa salientar que as expectativas positivas de futuro demonstraram poder preditivo em termos do BES (quanto mais positivismo face ao futuro, maior satisfação com a vida e afetos positivos o adolescente terá). Por sua vez, o BEP evidenciou capacidade de previsão sobre as expectativas positivas futuras, sendo que quanto mais elevado for o nível de BEP mais positivas serão as expectativas futuras (apenas as dimensões Objetivos na Vida e Crescimento Pessoal apresentam poder explicativo).

Quanto à variável **orientação para a vida**, Vale (2013) identifica que os adolescentes apresentam uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista e menos pessimista. Neste constructo foram detetadas diferenças significativas em relação à idade: o pessimismo aumenta com a idade, sendo mais elevado nos adolescentes mais velhos; e à satisfação escolar: quem gosta da escola apresenta um maior otimismo e menor pessimismo. Estas duas variáveis revelaram capacidade preditiva em duas direções distintas: a idade prevê a orientação para a vida pessimista e a satisfação escolar a orientação otimista. É relevante realçar que a orientação para a vida evidenciou poder explicativo das expectativas positivas futuras dos adolescentes, sendo que quanto maior é o otimismo e menor o pessimismo, mais positivas se revelam as expectativas para o futuro.

No que concerne ao bem-estar, esta autora descobriu correlações entre este constructo e o BES e BEP, sendo que ambos se associam positivamente a uma orientação de vida otimista, e somente o BEP se associa negativamente a uma orientação pessimista.

Relativamente às suas dimensões, no BES a orientação para a vida pessimista associa-se negativamente apenas à Satisfação na Relações com Outras Pessoas Importantes. No caso do BEP, uma orientação otimista correlaciona-se positivamente com todas as suas dimensões (de Ryff, 1989); e uma orientação pessimista associa-se negativamente às escalas Objetivos na Vida, Aceitação Pessoal, Autonomia e Crescimento Pessoal. Por fim, a orientação para a vida demonstrou poder preditivo sobre o nível de BES, tendo contribuído para a explicação da sua variância global.

Decidiu-se analisar a **cidadania** em conjunto com as restantes variáveis pessoais, pois revela-se um conceito associado ao envolvimento e participação ativa da pessoa na vida comunitária; ao desenvolvimento da identidade como cidadão e partilha cultural; e ao direito da participação na vida económica, política e social (Cabral, 2010). Neste estudo é ainda salientado que a cidadania implica um processo de aprendizagem, e que aprender a ser-se cidadão é uma tarefa cognitiva e socioafetiva na qual estão envolvidos domínios do desenvolvimento psicológico, como o desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pró-social. Deste modo, Cabral (2010) identificou uma relação de dependência entre todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989) e da cidadania, sendo a correlação mais saliente com o Crescimento Pessoal. A autora conclui que a participação dos adolescentes/ o seu envolvimento na cidadania (avaliado através do envolvimento sócio-afectivo do eu com os professores e colegas, nos projetos/ atividades escolares e em toda a dinâmica escolar) conduz ao BEP na adolescência.

Relativamente aos domínios da cidadania, importa referir que se detetaram diferenças significativas. No que concerne ao sexo, as raparigas envolvem-se mais em projetos na escola. Especificamente no caso do sexo masculino, identificou-se uma diferença em termos da idade, sendo que os jovens da adolescência média (15-17 anos) e final (17-18 anos) se envolvem mais na escola do que os da adolescência inicial (13-15 anos). Quanto aos anos de escolaridade, os alunos do 8º ano participam mais em atividades na escola, por comparação aos do 11º. Contudo, são estes últimos que demonstram um maior envolvimento em termos interpessoais, revelando-se mais tolerantes, cooperantes e solidários para com os colegas e, junto dos professores, mais cooperantes, cumpridores de regras e demonstrando uma maior partilha de opiniões e discussão de assuntos.

Na dissertação de mestrado de Teixeira (2015) é analisada a variável **desenvolvimento positivo**. Segundo a autora, para este tipo de desenvolvimento ser possível, é necessária a presença de recursos de crescimento positivos: (i) competência (presença de

competências nos domínios social, académico, cognitivo e vocacional); (ii) confiança (presença de um sentimento de valor próprio e perceção de autoeficácia positiva); (iii) conexão (presença de vínculos positivos entre o adolescente e os pares, família, escola e comunidade); (iv) carácter (presença de respeito pelas normas sociais e culturais, bem como pela moralidade e integridade); e (v) cuidado (presença de capacidade para empatizar e simpatizar com os outros). Ao contrário do que seria esperado, a autora descobriu associações negativas baixas entre os domínios da componente cognitiva-avaliativa do BES e a Competência. Desta forma, quando os adolescentes reportam níveis mais elevados de satisfação com a vida, a saúde, a segurança, a pertença à comunidade, os relacionamentos pessoais, a realização na vida e o padrão de vida, simultaneamente percecionam menos competência nos domínios social, académico, cognitivo e vocacional. Em relação à Confiança, esta demonstrou igualmente correlações negativas baixas com a satisfação com a Segurança e Saúde. A Conexão evidenciou uma associação positiva moderada com a satisfação com a Vida, com os Relacionamentos Pessoais e com as Realizações; e positiva fraca com a satisfação com o Sentido de Pertença à Comunidade, a Saúde, a Segurança Presente e o Padrão de Vida. O Caráter, por sua vez, revelou associações positivas baixas com a satisfação com a Vida, as Realizações, a Segurança Futura, a Saúde e o Padrão de Vida. Por fim, o Cuidado revelou correlações positivas fracas com a satisfação com a Vida, as Realizações, o Padrão de Vida, o Sentido de Pertença à Comunidade, os Relacionamentos Pessoais, a Segurança Futura e a Saúde.

Apenas a presença de conexão, competência e cuidado, aliadas à satisfação com o padrão de vida, relacionamentos pessoais, saúde e realizações, explicaram 47.9% da variância da componente cognitiva-avaliativa do BES, tendo-se a conexão e o cuidado revelado os preditores com maior peso. Assim, pode concluir-se que a qualidade das relações sociais, bem como a presença de competências sociais como a empatia e simpatia, são determinantes para a presença de satisfação com a vida na adolescência. Importa ainda referir que foram encontradas diferenças significativas no desenvolvimento positivo entre: (i) sexos, sendo que as raparigas têm valores mais elevados do que os rapazes na competência, confiança, carácter e cuidado; (ii) idade e ano de escolaridade, sendo que quando a idade/ anos de escolaridade aumentam, a conexão diminui; e (iii) habilitações literárias da mãe, sendo que quanto mais anos de escolaridade esta evidencia, menor se revela o sentimento de competência do filho.

Carvalho (2015) investigou quatro **recursos de desenvolvimento internos**, nomeadamente, o compromisso com a aprendizagem (motivação e envolvimento na escola,

gosto pela escola), os valores positivos (responsabilidade, honestidade, equidade e justiça social, integridade e cuidado com os outros), as competências sociais (resolução pacífica de conflitos, empatia, sensibilidade, amizade, resistência a pressões sociais e planeamento e tomada de decisão), e a identidade positiva (sentimento de controlo em relação ao que acontece, autoestima, significado e propósito na vida e positivismo face ao futuro). Similarmente às evidências encontradas nos recursos de desenvolvimento externos, também nesta variável os alunos do 6º ano (10-12 anos) obtiveram resultados mais positivos do que os do 9º (14-15 anos) e 11º (16-18 anos). Deste modo, os alunos do 6º ano percecionam-se significativamente mais comprometidos com a aprendizagem (vs 9º e 11º anos), evidenciando uma maior frequência de realização dos trabalhos de casa, gosto pela escola, gosto por ler ou ouvir ler e empenho em novas aprendizagens. São também os jovens a frequentar o 6º ano que percecionam a sua identidade como mais positiva (vs 9º e 11º anos), reportando mais vezes que se sentem bem consigo próprios e com o seu futuro, que lidam de forma positiva com a frustração e que são capazes de lidar com os desafios adequadamente.

Em relação ao BEP, Carvalho (2015) identificou uma associação positiva moderada (tangencialmente forte), entre os recursos de desenvolvimento internos e o Total de bem-estar. Especificamente quanto às suas dimensões (adaptadas de Ryff, 1989), neste estudo apenas foram tidos em conta cinco dos seis domínios do BEP, tendo-se excluído o Domínio do Meio por não se ter demonstrado adequado aquando da análise da validade interna do instrumento. Todas as dimensões do BEP se associaram aos recursos internos estudados, com a exceção dos domínios Autonomia e Objetivos na Vida que apenas se associaram negativa e positivamente (respetivamente) com a Identidade Pessoal. As correlações de maior magnitude ocorreram entre a Aceitação de Si e a Identidade Positiva, seguidamente, entre as Relações Positivas com os Outros e as Competências Sociais e, por fim, entre as Relações Positivas com os Outros e a Identidade Positiva (forte e moderadas, respetivamente).

Relativamente às características individuais, importa salientar que, no estudo de Silva (2012), a **congruência** entre aquilo que os adolescentes consideram que são (*self real*) e aquilo que gostariam de ser (*self ideal*), revelou uma capacidade preditiva de 33% do BES. Isto é, quanto mais próximas são as características que o adolescente considera possuir daquelas que gostaria de possuir, mais elevado o seu bem-estar.



#### 4.4.3.2.1 Conclusão – características/ recursos internos

Como já discutido no capítulo da revisão bibliográfica, diversas características pessoais encontram-se mais ou menos associadas ao bem-estar, havendo algumas que a investigação já conseguiu identificar como possuindo a capacidade para o prever, potenciando-o ou diminuindo-o. De forma geral, importa frisar que a presença de **congruência entre o *self* real e ideal** demonstrou potenciar o BES na adolescência.

Através do descrito na presente secção, é possível perceber também que a presença de **competências sociais** potencia a existência de BEP na adolescência, destacando-se a empatia, autocontrolo, civismo, abordagem afetiva e desenvoltura social. A utilização de diferentes **estratégias de *coping*** e de **autorregulação emocional** tem, igualmente, impactos diferenciados no bem-estar de crianças e adolescentes. A utilização de estratégias de distração e de externalização/ expressão dos afetos negativa contribui para a componente cognitiva-avaliativa do BES, sendo que a primeira potencia uma maior satisfação com a vida e a segunda uma menor satisfação. Apesar de as evidências não serem totalmente consensuais, recorrer a estratégias de resolução ativa, de *coping* positivo e de reavaliação cognitiva, bem como acalmar-se e procurar apoio (instrumental, social ou emocional), parece encontrar-se associado a um maior BEP e satisfação com a vida (e vice-versa). Por sua vez, a supressão emocional, o *coping* negativo e o uso de substâncias revelaram-se estratégias que se associam a um menor BEP e satisfação com a vida, encontrando-se aliadas a mais ansiedade e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida e a uma menor perceção de apoio social.

A presença de **autoestima, expectativas positivas de futuro, orientação para a vida** otimista, envolvimento na **cidadania** e **satisfação corporal** evidencia-se associada ao bem-estar, sendo que as primeiras quatro variáveis revelaram capacidade para potenciar a satisfação com a vida, o BES e/ ou o BEP. Um **desenvolvimento positivo**, com a presença particular de capacidades de estabelecimento de relações interpessoais positivas (conexão) e de empatizar e ser sensível aos outros (cuidado), também potencia a presença de satisfação com a vida na adolescência. A variável geral **recursos de desenvolvimento internos** associou-se ao BEP, salientando-se a importância particular da presença de uma identidade positiva (que envolve as já referidas autoestima e expectativas positivas face ao futuro) e, novamente, de competências sociais. Quanto ao **traço *mindfulness***, os resultados evidenciam que a presença de uma capacidade para observar a vida interior, agir conscientemente e

aceitar as experiências internas se associa a mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida e menos ansiedade (em adolescentes institucionalizados).

#### **4.4.3.3 Atividades/ interesses dos adolescentes**

Sarriera et al. (2013) avaliaram diferentes tipos de **atividades de tempo livre**, relacionados com o domínio social (interação com família e amigos), o desenvolvimento de capacidades físicas (e.g. desporto), o domínio intelectual (estudar, pensar e ler), o domínio cultural (e.g. ouvir música), o domínio da natureza (e.g. estar ao ar livre, passear) e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Os adolescentes reportaram maior satisfação com as atividades: ouvir música, estar com amigos e estar conectado à internet. A menor satisfação revelou-se com as atividades: ler, jogar videojogos e ficar em casa sem fazer nada. A satisfação de estar com a mãe, com o pai, com outros familiares e com os amigos, bem como a satisfação em participar em jogos, estudar e pensar, fazer desporto e ver televisão nos tempos livres, encontram-se positivamente associadas à componente cognitiva-avaliativa do BES. Por sua vez, estar em casa sem fazer nada revela uma associação negativa com a satisfação com a vida. Para além disso, estas atividades de tempo livre evidenciaram uma capacidade preditiva de 24% da variância da componente cognitiva-avaliativa do BEP.

Diferentes atividades prevêm de forma diferenciada a satisfação com a vida de rapazes e raparigas. Apesar de a satisfação em estar com a mãe, com os amigos e com outros familiares, bem como a satisfação em estudar e pensar no tempo livre contribuir para a predição da componente cognitiva-avaliativa do BES em ambos os sexos, no caso dos rapazes acrescenta-se a satisfação em estar com o pai; e das raparigas a satisfação em ver televisão, fazer desporto e dedicar-se aos seus *hobbies*. Foram igualmente identificadas diferenças em relação ao tipo de atividade que prevê a satisfação com a vida de adolescentes a frequentar instituições de ensino privadas e públicas. A satisfação em participar em jogos e em estar com a mãe, outros familiares e amigos, contribuiu para a explicação da componente cognitiva-avaliativa do BES de ambos os grupos. Para os alunos de escolas públicas acrescenta-se a satisfação em estudar e pensar, dedicar-se aos *hobbies* e ver televisão; e para os de escolas privadas, acumula-se a satisfação em fazer desporto, ler e estar no computador.

Importa salientar, ainda, que a satisfação com as atividades ouvir música, estar em contacto com a natureza (estar ao livre, passear, fazer excursões) e as relacionadas com as TIC (usar o telemóvel, jogar videojogos), não evidenciaram associar-se à satisfação com a vida dos adolescentes.

Carvalho (2015) avaliou a participação em atividades extracurriculares no geral e o envolvimento em projetos de voluntariado. Apenas o voluntariado se associou positivamente ao Total de BEP (correlação fraca), sendo as únicas correlações nas dimensões Objetivos de Vida e Crescimento Pessoal. Por sua vez, as atividades extracurriculares apenas se associaram à dimensão Aceitação de Si. Adicionalmente, a regularidade da participação em atividades de voluntariado (anual, mensal ou semanal), não revelou qualquer ligação ao BEP.

Sarriera et al. (2013) também analisam a variável **percepção da utilização do tempo** livre e concluem que a capacidade de organizar o tempo e a percepção do seu aproveitamento influenciam a componente cognitiva-avaliativa do BES. É, então, a qualidade da utilização do tempo (i.e., percepção de que se é capaz de organizar e utilizar o tempo) e não a quantidade de tempo disponível que influencia significativamente a satisfação com a vida dos adolescentes.

Pereira (2012) analisou a variável **atividade física** em relação ao BES. Apesar de os adolescentes cuja prática desportiva se revela reduzida/ inexistente revelarem médias menos elevadas de satisfação com a vida (por comparação ao grupo que pratica atividade física regularmente), estas diferenças não se revelaram significativas. Apenas nos afetos positivos os adolescentes que praticam desporto regularmente obtiveram resultados significativamente superiores (vs grupo da atividade reduzida/ inexistente). Similarmente, Silva et al. (2007) analisaram a componente afetiva do BES, reportando que o sedentarismo se associou a uma menor felicidade.

No estudo de Fernandes (2018), a atividade física demonstrou-se associada positivamente apenas a três dimensões do BEP (de Ryff, 1989): Autonomia, Objetivos de Vida e Aceitação de Si (correlações muito fracas). Este constructo também revelou associações positivas fracas com a autoestima e satisfação corporal, variáveis já frisadas nesta secção. Nesta investigação foram analisadas as relações diretas e indiretas entre as variáveis estudadas. Os resultados apontam para uma relação direta significativa entre a atividade física e os Objetivos de Vida. No caso das relações indiretas, o efeito da atividade física no BEP foi mediado principalmente pela Autoestima – podendo-se concluir que as alterações na autoestima, decorrentes da prática de atividade física, têm influência positiva em todas as dimensões do BEP. Por sua vez, a satisfação corporal também mediou a relação entre a atividade física e a dimensão Aceitação de Si.

Sarriera et al. (2012) estudaram o **interesse nas TIC** por parte dos adolescentes (12-16 anos). Avaliaram dois tipos de tecnologias: as que promovem a comunicação (interesse na

internet, telemóvel e computador); e as relacionadas com o entretenimento (interesse em videojogos, jogos de computador e televisão). Em termos globais, não foram identificadas associações relevantes entre o interesse em tecnologias e a componente cognitiva-avaliativa do BES, não existindo, igualmente, quaisquer relações diretas entre estes dois constructos. Neste artigo científico foi igualmente analisado o apoio social, tendo-se encontrado associações significativas entre o interesse em tecnologia e o apoio social de amigos (mas não com o apoio da família). Em particular, identificaram-se correlações significativas entre a perceção de apoio social e o interesse em tecnologias de comunicação – relação negativa com o apoio por parte da família e positiva com o apoio de amigos. Por sua vez, as tecnologias de entretenimento não revelaram qualquer associação ao apoio social. Os autores concluem que o uso das TIC exerce uma influência indireta na componente cognitiva-avaliativa do BES dos adolescentes através da perceção de apoio de amigos.

A variável **religiosidade** não revelou resultados consensuais nos estudos incluídos. Enquanto o grau de religiosidade/ força da fé não demonstrou quaisquer associações ao BEP (e suas dimensões) no estudo de Fernandes (2007), na investigação de Franco (2014) esta revelou associação (fraca) e capacidade preditiva do BEP mais elevado. No caso da prática religiosa (e.g. ir à catequese ou à missa) mais ou menos frequente, Fernandes (2007) e Franco (2014) concluem não existirem associações significativas com o BEP, apesar de os praticantes demonstram níveis médios ligeiramente mais elevados de bem-estar do que os não praticantes. Por sua vez, Silva et al. (2007) ao analisarem a componente afetiva do BES, identificaram que pertencer a uma religião e ter uma prática religiosa mais frequente se associou à presença de maior felicidade.

Especificamente quanto à religião **conservadorismo protestante**, Paula (2012) analisou as perspetivas de adolescentes brasileiros entre os 16 e os 17 anos. Apesar de não ter efetuado análises estatísticas que permitam detetar a existência de diferenças significativas entre grupos (conservador vs não conservador), é possível concluir que na amostra analisada: quando ambos os pais foram percecionados como não conservadores, ou apenas um dos pais era conservador, a maioria dos participantes apresentaram valores elevados em todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989); e quando ambos os pais eram percecionados como conservadores, os adolescentes obtiveram pontuações mais baixas no Domínio do Meio e Autonomia. Assim, quando os pais se revelam protestantistas não conservadores, os adolescentes obtiveram médias mais altas no BEP.

#### 4.4.3.3.1 Conclusão – atividades/ interesses dos adolescentes

Relativamente às **atividades de tempo livre**, identificaram-se associações entre a componente cognitiva-avaliativa do BES e a satisfação com atividades de tempo livre relacionadas à interação social (família e amigos), desenvolvimento de capacidades físicas (desporto e outros jogos) e intelectuais (estudar, pensar e ler). O envolvimento em atividades extracurriculares associa-se a atitudes positivas face ao próprio. Os adolescentes que participam em atividades de voluntariado reportam maior BEP, atribuem um maior significado e propósito à vida (Objetivos de Vida) e reportam uma maior autoatualização e autorrealização (Crescimento Pessoal). A perceção de capacidade para organizar e aproveitar o tempo livre prediz a satisfação com a vida dos adolescentes, sublinhando-se a importância da qualidade e não tanto da quantidade de tempo disponível.

No que concerne à **atividade física** em particular, pode concluir-se que uma prática reduzida/ inexistente se associa à presença de menos afetos positivos. Relativamente ao BEP, esta variável associa-se à atribuição de um maior significado e propósito à vida (Objetivos de Vida), a uma maior capacidade de autodeterminação e autorregulação (Autonomia) e a mais atitudes positivas face ao próprio. Por sua vez, identificou-se a importância da satisfação corporal como mediadora dos efeitos da atividade física na promoção da aceitação de si, e da autoestima como mediadora dos efeitos da atividade física na maximização de todos os domínios do BEP.

O **interesse nas TIC** não interfere diretamente com a satisfação com a vida mas sim através do apoio social de amigos que, por sua vez, demonstrou associação positiva com as tecnologias promotoras da comunicação.

A **religiosidade** não se associou consistentemente ao BEP, sendo que um estudo não identifica qualquer relação entre estas variáveis. Contudo, foi também reportada uma capacidade preditiva da força da fé quanto ao BEP e que esta variável e a prática religiosa se associam a maior felicidade por parte dos adolescentes. No caso específico do **conservadorismo protestante**, quando os pais de adolescentes são percecionados como não conservadores (ou apenas um deles o é), a maioria dos jovens da amostra estudada apresenta valores mais elevados em todas as escalas do BEP.

#### 4.4.3.4 Situações de vulnerabilidade/ stress

Dois estudos avaliaram as **situações de stress** em geral. Lima e De Moraes (2016), para além da frequência, analisaram também o impacto de diferentes tipos de situações de

stress. Assim, na sua amostra de crianças e adolescentes com experiência de vida na rua, as situações mais frequentes relacionaram-se com: começar a dormir num novo local, viver/morar com novas pessoas (familiares/ amigos), parar de ver um amigo próximo ou grupo de amigos e começar a frequentar uma instituição. Por sua vez, os eventos percebidos como tendo um maior impacto nos jovens evidenciaram-se: ser vítima de violência sexual, experiência da morte do pai, mãe, amigo próximo ou parceiro romântico e ser vítima de violência física. Em relação ao BES, quanto maior a ocorrência e o impacto de situações de stress, mais elevados se revelaram os afetos negativos (e vice-versa).

Nesta investigação foi, igualmente, analisada a rede de apoio social dos jovens. Deste modo, quanto maior a rede de contactos, maiores se evidenciaram os afetos positivos mas também a ocorrência de mais eventos stressantes (e vice-versa). Para além disso, construíram-se modelos explicativos das duas dimensões do BES, sendo que o impacto das situações de stress e a proximidade da rede de apoio (qualidade dos laços que o jovem estabelece com a sua rede de apoio social) demonstraram capacidade preditiva de 21% dos afetos negativos. No entanto, estas duas variáveis evidenciaram impactos diferenciados: a presença de laços próximos dentro da rede de apoio social é potenciadora da diminuição dos afetos negativos; e o impacto dos eventos stressantes promove a presença de afetos negativos.

Por sua vez, Arteche e Bandeira (2003) identificaram que as situações de stress, em conjunto com outras três variáveis independentes (trabalho educativo, afetos negativos, afetos positivos), contribuíram para a explicação de 47.4% da variância da satisfação com a vida, tendo revelado um impacto negativo na mesma.

Bizarro (1999) analisou a **percepção de problemas** em diversas áreas (com o próprio, pais, amigos, namorados, escola e saúde), tendo identificado associações moderadas negativas entre esta variável e o BEP e a componente cognitiva-avaliativa do BES. Assim, a presença de um maior número de problemas associa-se a valores mais elevados nas dimensões negativas do BEP (Cognitiva-Emocional Negativa e Ansiedade), bem como a valores menos elevados nas dimensões positivas (Cognitiva-Emocional Positiva, Apoio Social e Percepção de Competências) e na satisfação com a vida. Para além disto, foi possível inferir que o BEP e a satisfação com a vida são responsáveis pela percepção de existência de problemas (relação fraca) e, por sua vez, esta última influencia estes dois constructos do bem-estar (relação moderada).

De um modo geral, os problemas mais reportados relacionam-se com os estudos, seguindo-se os problemas com o próprio e, em terceiro lugar, com os pais e amigos. Bizarro

(1999) também descobriu que, à medida que os jovens avançam na adolescência, também a percepção de existência de problemas vai afetando cada vez mais o seu BEP. Adicionalmente, diferentes problemas demonstram impacto diferenciado no BEP e componente cognitiva-avaliativa do BES em diferentes idades. Enquanto na adolescência inicial (12-13 anos) os problemas que mais afetam estas duas variáveis do bem-estar demonstram ser com os pais e amigos, na adolescência média (14-15 anos) adicionam-se a estes os problemas com o próprio e com os estudos, começando igualmente a surgir como mais influenciadores os problemas com a saúde. Por sua vez, na adolescência final (16-17 anos), acumula-se aos anteriores o maior impacto dos problemas com o namoro.

Em relação aos sexos, as diferentes áreas de problemas demonstram uma associação diferenciada com as dimensões do BEP e a componente cognitiva-avaliativa do BES. Deste modo, a percepção de problemas com os pais afeta mais a escala Cognitiva-Emocional Negativa nas raparigas, enquanto nos rapazes afeta mais a Ansiedade. A presença de problemas com os amigos afeta mais o bem-estar Total e satisfação com a vida nas raparigas e nos rapazes a Ansiedade. Nos problemas com o próprio, a dimensão Cognitiva-Emocional Positiva é mais afetada no caso do sexo masculino, por comparação ao feminino. Por fim, os problemas na saúde afetam mais o bem-estar Total das raparigas, por comparação aos rapazes.

No que concerne aos **comportamentos de risco**, Silva et al. (2007) identificaram uma associação entre o tabagismo e a ingestão/ abuso de bebidas alcoólicas e uma menor felicidade na adolescência. Os autores referem que o abuso de drogas não se revelou significativo devido à forma como o item sobre esta temática foi apresentado, sendo que consideram que se a questão fosse elaborada de outra forma, também iria revelar uma associação à componente afetiva do BES. Costa et al. (2015) também analisaram esta variável (consumo de drogas ilícitas, tabaco, álcool, envolvimento em lutas) mas apenas em relação ao *bullying*, por isso os resultados serão somente reportados aquando da descrição dessa variável.

#### 4.4.3.4.1 Vulnerabilidade social

A **desvantagem social** é avaliada por Viñas et al. (2019) através de indicadores como as habilitações escolares dos pais, o tipo de escola que o adolescente frequenta, a sensação de segurança em casa, ter um local silencioso para estudar em casa, possuir um computador, ter acesso à internet, etc. Identificou-se que, quanto maior se revela a desvantagem social,

menores são os valores da componente cognitiva-avaliativa do BES (e vice-versa). De facto, neste estudo, esta variável revelou ser a que maior poder explicativo tem sobre a satisfação com a vida, sendo considerada pelos autores como um importante preditor da componente cognitiva-avaliativa do BES nos jovens. Apesar de a desvantagem social possuir um impacto negativo em crianças e adolescentes, esta é mais percecionada pelos últimos, sendo que estes evidenciam sentirem-se menos seguros na escola, menos satisfeitos com os locais ao ar livre que têm disponíveis para brincar/ jogar e demonstram uma maior desvantagem em termos de possuir um local silencioso para estudar em casa. Viñas et al. (2019) concluem que esta situação se revela responsável pela diminuição da satisfação com a vida com o passar dos anos. Nesta investigação, foram também analisadas as estratégias de *coping*, tendo-se concluído que, quanto mais os jovens utilizam estratégias de distração, mais elevada é a sua satisfação com a vida e mais baixa a percepção de desvantagem social.

A variável **institucionalização** foi analisada em duas investigações (Pato, 2014; Queimado, 2014). Em ambos os estudos os jovens institucionalizados (10-18 anos) revelaram valores mais baixos de BEP, por comparação aos reportados por Bizarro (1999), em adolescentes em condições mais normativas. Apesar disto, tendo apenas em conta os resultados obtidos com as amostras institucionalizadas, é possível perceber que os estudos alcançaram resultados divergentes. Assim, enquanto Queimado (2014) encontra valores mais elevados nas subescalas que contribuem para um menor BEP (Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa) e valores mais baixos nas subescalas que contribuem para um maior BEP (Apoio Social, Percepção de Competências e Cognitiva-Emocional Positiva), as descobertas de Pato (2014) vão no sentido oposto. É por esta razão que o valor global de bem-estar é tão diferente em ambas as investigações, sendo que Queimado (2014) reporta um total inferior (2.916 vs 4.38), aproximando-se assim o valor de Pato (2014) do evidenciado na tese de doutoramento de Bizarro (1999).

Adicionalmente, Pato (2014) identificou que os resultados de jovens institucionalizados (10-18 anos) se revelaram mais baixos do que aqueles reportados por Bizarro (1999) também em relação à componente cognitiva-avaliativa do BES. Nesta dissertação de mestrado foi igualmente analisada a variável **estratégias de coping**, tendo sido avaliadas as mesmas estratégias já referidas quando se reportaram os resultados de Dias (2014), mas com a nuance de que o apoio dos pais passou a denominar-se por “apoio dos profissionais do centro”. Assim, a uma mais elevada satisfação com a vida está associada a procura de Apoio dos Profissionais do Centro e o Apoio de Amigos. O Índice Total de BEP



apenas se correlacionou positivamente com o Apoio de Amigos (que se revela a estratégia a que os jovens reportam mais recorrer). Em relação às suas dimensões, as escalas Cognitiva-Emocional Positiva (que neste estudo engloba também os itens da dimensão Percepção de Competências) e de Apoio Social associam-se positivamente ao Apoio dos Profissionais do Centro, ao Apoio de Amigos e à Distração/ Evitamento. A estratégia Acalmar-se associou-se somente à dimensão Cognitiva-Emocional Positiva. À escala Cognitiva-Emocional Negativa (que neste estudo engloba também os itens da dimensão Ansiedade) apenas se associou positivamente a estratégia Expressão Emocional.

Estes resultados evidenciam-se um pouco diferentes dos reportados quanto a adolescentes sem experiência de institucionalização, sendo que o total de BEP e de satisfação com a vida revelam um menor número de associações com as estratégias de *coping* nesta amostra. Para além disso, com estes jovens as diferentes estratégias também evidenciaram menos associações com as dimensões do BEP. Apesar disso, a direção das associações demonstra-se a mesma, o que evidencia que o possível impacto da sua utilização se revela ou positivo ou negativo para ambas as populações (adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados). Similarmente à investigação de Dias (2014), foram identificadas diferenças significativas de utilização de diferentes estratégias em termos da idade. No entanto, estas diferenças revelaram-se em estratégias diferenciadas. Nesta amostra, a adolescência inicial (10-14 anos) reportou utilizar com maior frequência a estratégia atividade social do que a adolescência média (15-16 anos), que a utiliza menos vezes.

Relativamente ao **tempo de institucionalização** (menos de seis meses, seis meses a três anos e mais de três anos), apenas Pato (2014) analisou esta variável. Os resultados indicam que o BEP e a satisfação com a vida não variam significativamente face aos diferentes períodos de institucionalização. Em relação às estratégias de *coping*, contudo, foram identificadas diferenças: o grupo de jovens institucionalizados há mais de três anos utiliza menos frequentemente a estratégia atividade social, por comparação ao grupo entre os seis meses e três anos.

Lima e De Moraes (2016) analisaram uma situação de vulnerabilidade diferente da anterior, apesar de, por vezes, estas se revelarem concomitantes. Os resultados apontam para jovens com **experiência de vida na rua** apresentarem uma tendência para avaliar positivamente a sua satisfação com a vida e para reportar uma frequência elevada de afetos positivos e baixa de afetos negativos no seu dia-a-dia.

Silva (2012) investigou a presença de **conflito com a lei**, comparando jovens a cumprir medidas socioeducativas de restrição de liberdade com adolescentes com um percurso mais normativo. Assim, concluiu que os adolescentes a cumprir medidas socioeducativas apresentavam significativamente mais afetos negativos, por comparação ao grupo sem conflito com a lei. No entanto, quanto à componente cognitiva-avaliativa do BES, os dois grupos evidenciaram-se muito semelhantes, tendo a única diferença significativa sido a favor dos adolescentes em conflito com a lei – estes adolescentes demonstraram valores mais elevados de satisfação com a família. Quanto ao afeto positivo, este não revelou diferenças significativas entre grupos.

Na investigação de Silva (2012) foi também analisada a variável **identificações familiares**, não tendo sido reportadas associações com o BES. Para além disso, esta variável não revelou capacidade preditiva face ao BES. Os resultados evidenciam que as raparigas em conflito com a lei (por comparação às sem conflito) identificam-se mais com aquilo que consideram que são as características da sua mãe e do seu pai, bem como demonstram identificar-se mais com o que consideram que deveriam ser as características ideais do seu pai. Em relação ao sexo masculino, não foram identificadas diferenças significativas entre grupos.

#### 4.4.3.4.2 Violência

Silva e Dell’Aglia (2016) analisaram a **violência intra-familiar e extra-familiar**, tendo identificado que ambas se encontram associadas a um menor BES (correlação moderada e baixa, respetivamente). Deste modo, quem é vítima de violência intra-familiar revela significativamente menos afetos positivos. As vítimas destes dois tipos de violência (não necessariamente em simultâneo) reportam mais afetos negativos e menos satisfação com a vida. Importa ainda salientar que as raparigas evidenciam maior exposição a violência no contexto da família, enquanto os rapazes sofrem de mais violência extra-familiar. Por fim, os adolescentes mais velhos (16-18 anos) evidenciam maior exposição a violência intra-familiar (vs 12-15 anos).

Alcantara et al. (2017) analisou três aspetos do **bullying**: a vitimização (quando o jovem é vítima de *bullying*); a agressão direta e relacional (e.g. provocar, excluir e insultar colegas, fazer com que outros se riam dos colegas); e a agressão direta e indireta (bater ou pontapear, ameaçar e tirar coisas dos colegas sem autorização). Estes três aspetos do *bullying* encontram-se associados a uma menor satisfação com a vida e a um menor apoio social de

família e amigos. Tanto a vitimização como a agressão relacional direta evidenciaram capacidade preditiva da satisfação com a vida, revelando um impacto negativo na mesma. Importa ainda frisar que as vítimas obtiveram um valor significativamente mais baixo na componente cognitiva-avaliativa do BES, por comparação aos jovens que se evidenciaram agressores e simultaneamente agressores e vítimas.

Nesta investigação foi igualmente explorada a variável apoio social. Assim, as vítimas revelaram significativamente menos apoio social da família, por comparação aos agressores, aos simultaneamente agressores e vítimas, e ao grupo que não se envolve em violência (que revelou o maior apoio familiar). Também o apoio de amigos se revelou significativamente mais baixo para as vítimas, por comparação aos três grupos já referidos. É de salientar, no entanto, que neste caso o grupo que é simultaneamente agressor e vítima evidenciou significativamente menos apoio de amigos em comparação ao grupo de agressores.

Saúde (2011) investigou três tipos de comportamentos: os de agressão (quem exerce o *bullying*), os de observação (quem assiste ao *bullying*) e os de vitimização (quem é alvo de violência por parte dos agressores). Os comportamentos de agressão associaram-se a mais Cognições Emocionais Negativas e Ansiedade, bem como a menos Cognições Emocionais Positivas. Os comportamentos de observação correlacionaram-se positivamente com as Cognições Emocionais Negativas e Ansiedade e negativamente à Percepção de Competências. Por sua vez, a vitimização associou-se a mais Cognições Emocionais Negativas e Ansiedade e a menos Apoio Social, indo ao encontro das evidências sobre o apoio social de família e amigos de Alcantara et al. (2017). Ademais, as Cognições Emocionais Positivas, as Cognições Emocionais Negativas e a Ansiedade demonstraram poder preditivo do BEP, sendo que o primeiro se revela como fator protetor e os seguintes de risco para os diferentes comportamentos associados ao *bullying*.

Torna-se relevante referir que o peso no BEP dos diferentes comportamentos de *bullying* estudados tem impactos diferenciados em anos de escolaridade distintos e também na variável sexo. No caso dos rapazes, no 5º ano não se verificam associações significativas entre as dimensões do BEP e o *bullying*. No entanto, no 7º e 11º anos os três tipos de comportamentos evidenciam associação às dimensões do BEP. No 9º ano apenas os comportamentos de vitimização revelam associações significativas com as dimensões do BEP. Em relação às raparigas, no 5º, 7º e 9º anos existem correlações entre os comportamentos de observação e vitimização e as dimensões do BEP. No 11º ano as associações evidenciam-se apenas com os comportamentos de agressão e vitimização.

Costa et al. (2015) reportam que os adolescentes (14-17 anos) identificam a escola como sendo o local onde ocorrem mais situações de *bullying*. Neste estudo, a prevalência de *bullying* associou-se à presença de menor BES, menor satisfação corporal, maiores dificuldades de relacionamento com os pais (e.g. dificuldade em falar sobre os problemas), maior consumo de drogas e tabaco, maior abuso de álcool, maior envolvimento em lutas e menor sentimento de **segurança na vizinhança**. Relativamente a esta última variável, e como já reportado, também Viñas et al. (2019) identificou uma associação entre uma maior insegurança e uma menor satisfação com a vida.

O artigo científico de Costa et al. (2015) avaliou igualmente a variável **percepção dos pares**, sendo que a presença de *bullying* não diferiu consoante os amigos eram percecionados como mais prestáveis (*helpful*) e divertidos, nem consoante a presença de sentimentos de desconforto e constrangimento em festas. No entanto, a vitimização evidenciou-se mais frequente quando se encontravam presentes sentimentos de exclusão e solidão.

#### 4.4.3.4.3 Problemas de saúde física

Nos estudos incluídos nesta RSL, as diferentes doenças crónicas avaliadas demonstraram resultados algo distintos. Bizarro (2001) identificou que os adolescentes com **insuficiência renal crónica** revelaram significativamente menos BEP, por comparação aos seus pares saudáveis. Em relação às suas dimensões, estes adolescentes evidenciaram valores mais baixos naquelas que promovem o bem-estar (Cognitiva-Emocional Positiva, Percepção de Competências e Apoio Social) e valores mais altos nas que contribuem para a sua diminuição (Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa). Nesta investigação os adolescentes mais novos (12-14 anos) revelaram um menor BEP, por comparação aos mais velhos (16-18 anos). Igualmente, os adolescentes que reportaram um menor **tempo de hemodiálise** evidenciaram menor BEP, comparativamente aos jovens cujo início da dependência deste tipo de tratamento tinha começado há mais tempo. Em relação à variável sexo, não foram encontradas diferenças significativas.

Por sua vez, Maia (2013) e Rosa (2016), ao analisarem as doenças crónicas **asma** e **obesidade**, descobriram que o BEP não se relacionava necessariamente com estas condições de saúde, sendo que valor de bem-estar destes adolescentes não diferia significativamente do encontrado no grupo de jovens saudáveis. No entanto, em ambas as dissertações, as autoras identificaram que o BEP dos portadores destas doenças crónicas era ligeiramente mais baixo (vs grupo saudável).

Referindo agora apenas as descobertas de Maia (2013), a presença da condição de saúde asma não se revelou uma boa preditora do BEP dos adolescentes. Contudo, os resultados vão ao encontro dos de Bizarro (2001) quando identifica diferenças significativas em relação à idade, sendo que também os adolescentes asmáticos mais novos apresentaram níveis de BEP mais baixos por comparação aos mais velhos. Concluiu, inclusivamente, que a idade se revelou boa preditora do BEP nos jovens com esta doença crónica. Relativamente à variável **tempo de diagnóstico**, esta não evidenciou capacidade explicativa do BEP, sendo que os jovens com diagnósticos mais recentes não tendem a ter um menor BEP quando comparados com os de diagnósticos mais longos (e vice-versa).

Rosa (2016) acrescenta, ainda, informação sobre duas variáveis adicionais. No que concerne ao apoio social, os adolescentes com obesidade reportaram uma menor perceção de apoio (vs grupo com peso saudável). Em relação às estratégias de *coping*, não identificou quaisquer diferenças significativas entre grupos. Contudo, os adolescentes com excesso de peso revelaram recorrer ligeiramente mais a estratégias relacionadas com o humor.

#### 4.4.3.4.4 Dificuldades psicológicas

Nesta categoria considerou-se relevante analisar a variável **qualidade de vida** uma vez que esta foi avaliada num artigo cujo foco principal se relacionava com a presença de dificuldades psicológicas (Pinto et al., 2018). De um modo geral, a presença de qualidade de vida associou-se a um BES mais elevado, estando associada a uma maior satisfação com a vida e afetos positivos, bem como a menos afetos negativos.

Oliveira (2018) reporta que quanto mais dificuldades em termos dos **sintomas externalizantes** os adolescentes evidenciam, menor o seu BEP (associações moderadas). Em particular, salienta-se que a presença de problemas de comportamento e hiperatividade se correlacionam positivamente às dimensões Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa.

Em relação aos **sintomas internalizantes**, Oliveira (2018) refere que quanto mais os adolescentes os reportam, menor se evidencia o seu BEP (associação forte). Tal como nos problemas anteriores, também neste caso os sintomas internalizantes revelam associação às subescalas Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa. Importa ainda referir que o sexo feminino evidencia significativamente mais sintomatologia internalizante do que o masculino.

Especificamente em relação à **sintomatologia depressiva**, Pinto et al. (2018) e Franco (2014) referem ser o sexo feminino que reporta mais este tipo de sintomas, por comparação

ao masculino. Pinto et al. (2018) identificaram que a presença deste tipo de sintomas se associa a uma menor qualidade de vida e a um menor BES. Por sua vez, Franco (2014) detetou a mesma associação com o BEP, tendo a sintomatologia depressiva revelado também uma capacidade preditiva relativamente a este tipo de bem-estar (impacto negativo).

Particularmente no que concerne à **ansiedade social**, Fernandes (2007) detetou que adolescentes com um BEP elevado evidenciaram menores níveis de ansiedade social. Este autor verificou que a ansiedade social se correlacionava negativamente com todas as dimensões do BEP (de Ryff, 1989), à exceção do Crescimento Pessoal e das Relações Positivas com os Outros, com as quais não revelou associação. Adicionalmente, a ansiedade social evidenciou um poder preditivo sobre o BEP, influenciando-o negativamente.

Também Fernandes (2018) analisou esta variável, tendo focado a sua atenção em duas componentes da ansiedade social: o medo da avaliação negativa dos outros e o evitamento social. Assim, a primeira componente revelou associar-se negativamente às subescalas do BEP Aceitação, Objetivos de Vida, Domínio do Meio e Autonomia (correlações fracas e muito fracas). Por sua vez, o evitamento social correlacionou-se negativamente com todas as dimensões do bem-estar (associações fracas e muito fracas). É ainda de referir que nesta investigação foram igualmente avaliadas as variáveis atividade física, autoestima e satisfação corporal, que evidenciaram correlacionar-se negativamente com as duas componentes da ansiedade social (associações fraca e moderadas, respetivamente). Este autor identificou um efeito indireto da atividade física na ansiedade social, tendo este sido mediado pela autoestima. Também a satisfação corporal medeia esta relação mas apenas relativamente ao medo de avaliação negativa.

#### 4.4.3.4.4 Conclusão – situações de vulnerabilidade/ stress

Em relação às **situações de stress**, foi possível retirar conclusões significativas quanto à componente cognitiva-avaliativa e afetiva do BES, separadamente. Assim, conclui-se que quanto maior a ocorrência e o impacto de situações de stress, mais afetos negativos os jovens reportam (e vice-versa). Quanto maior o impacto da situação de stress e menor a proximidade das relações afetivas, maior a probabilidade de os jovens experienciarem afetos negativos. E, por fim, relativamente à satisfação com a vida, as situações de stress revelaram ter um impacto negativo sobre a mesma.

No que concerne à **perceção de existência de problemas**, identificou-se que o seu impacto no BEP e satisfação com a vida difere ligeiramente entre sexos. Detetou-se também

uma evolução em termos desenvolvimentistas na influência que os diferentes tipos de problemas exercem sobre o BEP dos adolescentes, parecendo que nos encontramos perante uma dinâmica cumulativa, sendo que o avanço na idade se vai aliando a um impacto mais pronunciado de mais tipos de problemas no bem-estar. Adicionalmente, quanto maior é a percepção de existência de problemas, menor o BEP e a satisfação com a vida dos adolescentes (e vice-versa). Foi também possível inferir duas tendências causais, sendo a de maior magnitude referente ao impacto da percepção de problemas no BEP e satisfação com a vida.

Os **comportamentos de risco** ingestão/ abuso de bebidas alcoólicas e tabagismo encontram-se associados a uma menor felicidade por parte dos adolescentes.

A **desvantagem social** revela um impacto negativo ao longo do desenvolvimento, provocando uma diminuição na satisfação com a vida de crianças e adolescentes. A percepção de uma menor **segurança na vizinhança** revelou-se uma das dimensões também associadas a valores mais baixos da componente cognitiva-avaliativa do BES, bem como à maior envolvimento em comportamentos de *bullying*.

A variável **institucionalização** não evidenciou consenso nos estudos incluídos. No entanto, é possível afirmar que os jovens institucionalizados revelam um valor mais baixo de BEP e satisfação com a vida, por comparação a adolescentes não institucionalizados. O **tempo de institucionalização** não revelou impacto no BEP e satisfação com a vida de crianças e adolescentes. Neste contexto, as **estratégias** de distração/ evitamento e de procura de apoio social (de amigos e dos profissionais do centro) associaram-se à presença de mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida, bem como maior percepção de apoio social. Também a estratégia acalmar-se se associa a mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida. Por sua vez, a expressão emocional associou-se à presença de mais emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida, bem como de maior ansiedade.

As crianças e adolescentes com **experiência de vida na rua** reportam valores mais elevados dos aspetos que potenciam um BES mais elevado (satisfação com a vida e afetos positivos) e valores mais baixos no aspeto que não promove o BES (afetos negativos).

Por sua vez, a presença de **conflito com a lei** não evidenciou provocar alterações nos afetos positivos e satisfação com a vida dos adolescentes, tendo estes mesmo demonstrado uma satisfação significativamente mais elevada com o contexto familiar (possivelmente

justificada pela mais significativa **identificação familiar** reportada pelas raparigas). No entanto, por comparação aos adolescentes que não se encontravam a cumprir medidas socioeducativas de restrição de liberdade, evidenciaram mais afetos negativos.

No que concerne às variáveis relacionadas com violência, conclui-se que a presença de violência **intra** e **extra-familiar**, bem como **bullying**, se associam a um menor BEP/ BES/ satisfação com a vida. A presença de comportamentos de vitimização e de agressão relacional direta potencia a diminuição da componente cognitiva-avaliativa do BES. Tanto quem observa situações de *bullying* como quem exerce violência (agressores) ou é alvo da mesma (vítimas), reporta significativamente mais emoções e reflexões negativas sobre si próprio e a sua vida, bem como mais ansiedade. Identificou-se, ainda, uma variação desenvolvimentista (anos de escolaridade) na influência que os diferentes tipos de comportamentos associados ao *bullying* exercem sobre o BEP dos adolescentes.

Relativamente aos problemas de saúde física, nas três investigações incluídas os adolescentes portadores de doença crónica revelaram um menor BEP. No entanto, esta diferença apenas se evidenciou significativa para as descobertas relativas à **insuficiência renal crónica** (vs **asma** e **obesidade**). Adicionalmente, identificou-se uma tendência para o aumento do BEP com a idade, sendo que tanto os adolescentes asmáticos como os com insuficiência renal mais novos revelaram um BEP significativamente menos elevado (vs jovens mais velhos). O **tempo de hemodiálise** evidenciou uma associação ao BEP, sendo que quanto menor é o tempo em que os adolescentes iniciaram a dependência da hemodiálise é também menor o seu BEP. Por sua vez, o **tempo de diagnóstico** da condição asma não revelou capacidade preditiva sobre o BEP dos jovens.

Quando se dá um aumento dos **sintomas externalizantes** e **internalizantes**, os aspetos positivos do BEP diminuem, estando também ambos associados à presença de mais ansiedade e mais emoções e reflexões negativas em relação ao próprio e à sua vida. Em particular, quanto à **ansiedade social** e **sintomatologia depressiva**, os estudos incluídos indicaram que estas exercem um impacto negativo no BEP, revelando capacidade preditiva sobre o mesmo. Também um menor BES se associa à presença de sintomas depressivos. Particularmente no caso da ansiedade social, esta associa-se a menos atitudes positivas face a si próprio (Autoaceitação), menor autodeterminação e autorregulação (Autonomia), menor capacidade para escolher, moldar e controlar os contextos em que o adolescente se insere (Domínio do Meio) e um menor sentimento de que a vida é significativa (Objetivos de Vida).



#### **4.4.3.5 Variáveis sociodemográficas**

Em relação à variável **sexo**, foi possível identificar dois grandes grupos de evidências: as investigações nas quais foi nomeada pelo menos uma diferença significativa entre rapazes e raparigas (a maioria), e aquelas onde as diferenças encontradas não se revelaram significativas. Cinco estudos identificaram diferenças significativas entre sexos quanto ao BEP global (Bizarro, 1999; Franco, 2014; Mimoso, 2013; Oliveira, 2018; Pratas, 2014) e três quanto ao BES (Bizarro, 1999; Silva & Dell’Aglío, 2016, 2018). Em todos eles as raparigas demonstraram valores mais baixos, evidenciando menor BEP e BES. Importa ainda salientar que pertencer ao sexo feminino previu uma mais elevada dimensão Autonomia do BEP na investigação de Vale (2013) e que, no estudo de Fernandes et al. (2011), o sexo, conjuntamente com as variáveis idade, ESE, contexto de residência e relação com os pais, explicaram 11% da variância do BEP. Também na investigação de Viñas et al. (2019), o sexo previu a satisfação com a vida (impacto negativo).

Em relação às dimensões de ambos os tipos de bem-estar, o sexo feminino foi o único a evidenciar valores elevados em escalas que potenciam um menor bem-estar. No entanto, também demonstrou valores elevados em dimensões com impacto positivo no bem-estar. Assim, as raparigas demonstraram valores mais elevados nas dimensões: Cognitiva-Emocional Negativa (Bizarro, 1999; Pato, 2014; Pratas, 2014), Ansiedade (Bizarro, 1999), Afetos Negativos (Pato, 2014; Pereira, 2012; Silva & Dell’Aglío, 2018), Autonomia (Vale, 2013), Crescimento Pessoal (Fernandes, 2007), Apoio Social (Bizarro, 1999; Saúde, 2011), Relações Positivas com os Outros (Fernandes, 2007; Vale, 2013) e Satisfação com as Amizades (Silva & Dell’Aglío, 2018).

Por sua vez, os rapazes evidenciaram valores mais elevados nas dimensões: Cognitiva-Emocional Positiva (Bizarro, 1999; Pratas, 2014), Perceção de Competências (Bizarro, 1999), Objetivos de Vida (Franco, 2014), Aceitação de Si (Fernandes, 2007; Franco, 2014), Satisfação com a Vida em Geral (Lima & De Moraes, 2016; Silva & Dell’Aglío, 2018; Teixeira, 2015), Satisfação com as Realizações na Vida (Teixeira, 2015), Satisfação com a Autoeficácia (Silva & Dell’Aglío, 2018), Satisfação com a Segurança Pessoal (Teixeira, 2015), Satisfação com os Relacionamentos Pessoais (Teixeira, 2015) e Satisfação com a Família (Silva & Dell’Aglío, 2018).

Como é possível observar pelos parágrafos anteriores, os rapazes parecem estar em vantagem em relação às dimensões do BEP e BES, pois apenas possuem valores elevados em escalas que são suas promotoras. Para além disso, identifica-se que, nos estudos incluídos, os

domínios elevados num sexo não se encontram elevados no outro, parecendo haver consistência nos resultados. É necessário frisar, no entanto, que o único resultado que não vai ao encontro do referido anteriormente surge na investigação de Queimado (2014) com adolescentes institucionalizados, que detetou as raparigas como possuindo mais Cognições Emocionais Positivas. Adicionalmente, é perceptível que nos resultados associados à área social, ambos os sexos surgem com valores positivos (apesar de em domínios ligeiramente diferentes).

Apenas três estudos não identificaram quaisquer diferenças significativas entre sexos em relação ao BEP (Leme et al., 2015) e à componente cognitiva-avaliativa do BES (Arteche & Bandeira, 2003; Pratas, 2014).

Relativamente a esta variável, torna-se relevante reportar que três estudos, ao utilizarem vários instrumentos de medida para avaliarem a componente cognitiva-avaliativa do BES, encontraram resultados contraditórios. Assim, Viñas et al. (2019) recorreram a três instrumentos para analisar a satisfação com a vida e concluíram que apenas existiam diferenças significativas nos resultados avaliados por um deles (*Students Life Satisfaction Scale*) – tendo os rapazes os valores mais elevados – enquanto nas outras duas escalas não foram encontradas diferenças (*Personal Well-Being Index School Children* e *Overall Life Satisfaction*). Também no estudo de Sarriera et al. (2015) os rapazes evidenciaram maior satisfação com a vida num dos instrumentos utilizados (*Overall Life Satisfaction*), mas não em outro, no qual não foram identificadas diferenças (*Personal Well-Being Index School Children*). Por fim, na investigação de Alcantara et al. (2017) o sexo masculino obteve resultados significativamente mais elevados numa das escalas utilizadas (*Students Life Satisfaction Scale*), mas noutros dois instrumentos as raparigas demonstraram maior satisfação com a vida (*Personal Well-Being Index School Children* e *Overall Life Satisfaction*).

Relativamente à variável **idade**, foi igualmente possível identificar dois grandes grupos de evidências: as investigações nas quais foram nomeadas diferenças significativas entre faixas etárias (a maioria), e aquelas onde as diferenças no bem-estar não se revelaram significativas. Deste modo, três estudos com amostras exclusivamente constituídas por adolescentes identificaram diferenças com a idade no total de BES (Sarriera, Abs, et al., 2012) e de BEP (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007). Em dois deles foi identificada uma diminuição do bem-estar com o aumento da idade: Bizarro (1999) refere que os adolescentes entre os 12 e 13 anos têm resultados significativamente mais elevados de BEP, por

comparação aos seus pares entre os 14 e 17 anos; e Sarriera et al. (2012) menciona que os jovens também entre os 12 e 13 anos evidenciam resultados mais elevados de BES, sendo que a partir dos 15 anos foram reportados valores significativamente mais baixos. Por sua vez, Fernandes (2007) identificou um padrão de BEP com uma tendência incremental mas não uniforme, sendo salientes períodos alternados de maior e menor bem-estar ao longo da adolescência. De um modo geral, reporta diferenças entre os 12-13 anos e os 16-17 anos, sendo os 12 anos a altura em que o BEP é menor e os 17 anos o período em que é mais elevado.

Em seguida, apresentar-se-ão os resultados relativos às diferenças encontradas nas diferentes dimensões do BEP e BES, sendo que se dividirão os dados em três blocos: um primeiro no qual se analisam os estudos que recorreram ao instrumento de Bizarro (1999), um segundo onde se decompõem as investigações que utilizaram instrumentos para analisar as dimensões de Ryff (1989) e, por fim, um terceiro no qual se transmitem os resultados sobre o BES.

Bizarro (1999) e Pratas (2014) identificaram, com a idade, uma diminuição de aspetos promotores do BEP e um aumento daqueles que o prejudicam. Assim, os adolescentes entre os 12-13 anos revelaram significativamente mais Cognições Emocionais Positivas e maior Perceção de Competências, bem como menor Ansiedade e menos Cognições Emocionais Negativas, por comparação aos jovens entre os 14-17 anos (Bizarro, 1999). Por sua vez, Pratas (2014), que analisou uma amostra de crianças e adolescentes (10-18 anos), concluiu que os mais novos – dos 10 aos 14 anos – reportavam mais Cognições Emocionais Positivas, por comparação aos pares entre os 15 e 18 anos.

Apresentando agora o segundo bloco de evidências do BEP, Fernandes (2007) identificou que os adolescentes entre os 12-13 anos reportavam valores mais baixos de Autonomia, Domínio do Meio, Crescimento Pessoal e Relações Positivas com os Outros, por comparação aos jovens entre os 16-18 anos. Este autor acrescenta ainda que, na sua amostra, a dimensão Objetivos de Vida se manteve estável ao longo da adolescência. Também Vale (2013) identificou que os adolescentes mais novos da sua investigação (14-15 anos) evidenciavam menores valores no Domínio do Meio (vs 16-17 anos). Contudo, contradiz em parte o autor anterior ao revelar que são os adolescentes de 14-15 anos a evidenciar resultados superiores nas Relações Positivas com os Outros, tendo também a idade demonstrado um poder preditivo do BEP nesta dimensão.

Por fim, quanto ao BES, Bizarro (1999) detetou que os adolescentes mais velhos (14-17 anos) demonstraram uma menor satisfação com a vida (vs 12-13 anos). Também Lima e De Moraes (2016) no seu estudo sobre crianças e adolescentes com experiência de vida na rua, reportam que a satisfação com a vida tende a diminuir com a idade. Teixeira (2015), numa amostra de adolescentes entre os 12 e 16 anos, revela que a satisfação com a Segurança relativa ao presente e futuro vai diminuindo com a idade. Vale (2013) também explora este conceito, referindo que os adolescentes entre os 14-15 anos revelam maior Tolerância aos Outros (vs 16-17 anos). Assim, quanto à componente cognitiva-avaliativa do BES, parece haver maior consistência de resultados, sendo os adolescentes mais velhos os mais prejudicados no geral e nalguns domínios específicos.

Similarmente ao que ocorreu na variável sexo, houve dois estudos que demonstraram resultados distintos face ao instrumento utilizado. Deste modo, na investigação de Sarriera et al. (2015) com adolescentes (12-16 anos), um instrumento revelou que a satisfação com a vida vai diminuindo com a idade (*Personal Well-Being Index School Children*) e outro não detetou diferenças significativas (*Overall Life Satisfaction*). Na sua amostra entre os 10 e 16 anos, Viñas et al. (2019) identificaram diferenças entre crianças e adolescentes, sendo o valor mais elevado de satisfação com a vida aos 11 anos, e o menor aos 13 anos. Apesar disto, apenas um dos instrumentos utilizados revelou estes resultados (*Students Life Satisfaction Scale*), não tendo o outro detetado diferenças significativas (*Personal Well-Being Index School Children*).

Importa salientar que dois estudos identificaram a variável idade como preditora do BEP (Fernandes et al., 2011) e da componente cognitiva-avaliativa do BES (Viñas et al., 2019). Viñas et al. (2019) demonstrou que esta variável exerce um poder preditivo negativo sobre a satisfação com a vida, sendo as crianças aquelas que se revelam mais satisfeitas com a sua vida em geral (vs adolescentes).

Por fim, sete estudos não reportaram quaisquer diferenças significativas consoante a faixa etária. Dois deles com amostra entre os 10-18 anos e avaliando a componente cognitiva-avaliativa do BES (Pato, 2014; Pratas, 2014); dois analisando adolescentes entre os 12-18 anos e o BES (Silva & Dell’Aglia, 2016, 2018); dois avaliando adolescentes entre os 12-16 anos e o BEP (Mimoso, 2013; Oliveira, 2018); e, por fim, apenas um se focou em simultâneo na adolescência (14-17 anos) e na componente cognitiva-avaliativa do BES (Arteche & Bandeira, 2003).

Segundo Bizarro (1999), os adolescentes de **nível socioeconómico** médio e inferior apresentaram níveis significativamente mais baixos de satisfação com a vida e BEP (vs ESE mais elevado). Especificamente quanto às suas dimensões, os adolescentes com um ESE mais baixo revelam valores mais elevados na Cognitiva-Emocional Negativa e Ansiedade, bem como valores mais baixos na Perceção de Competências. Vale (2013) também encontrou diferenças significativas. Em relação ao BES, as dimensões Tolerância com os Outros e Satisfação com as Relações Familiares associaram-se positivamente ao nível socioeconómico médio (vs o baixo). Para além disso, o nível socioeconómico revelou poder preditivo do BES em relação à satisfação com as relações familiares. Quanto ao BEP, os jovens de nível socioeconómico médio, apresentam maior bem-estar nas Relações Positivas com os Outros quando comparados com os adolescentes de nível socioeconómico baixo.

Silva et al. (2007), por sua vez, identificam que um baixo nível socioeconómico se associa a valores mais baixos na componente afetiva do BES dos adolescentes. No estudo de Fernandes (2007), apesar de não existirem diferenças relativamente ao BEP geral, os adolescentes de ESE elevado evidenciaram valores mais altos nas dimensões Relações Positivas com os Outros e Objetivos de Vida. Leme et al. (2015) concluíram que os diferentes níveis socioeconómicos não reportaram valores distintos de BEP, acabando por ir contra o padrão de descobertas anterior visto que todos os estudos evidenciaram alguma diferença significativa entre grupos.

Teixeira (2015) identifica que as **habilitações literárias** da mãe e do pai se associam a dois domínios da componente cognitiva-avaliativa do BES: Padrão de Vida (escolaridade da mãe e pai) e Satisfação Global (escolaridade da mãe). Assim, quanto maior a escolaridade dos pais, maior a satisfação do adolescente com o seu nível de vida e com a vida em geral. Também Silva et al. (2007) detetou que a baixa escolaridade dos pais se associava a valores mais baixos na componente afetiva do BES dos jovens (menor felicidade). Adicionalmente, apesar de os adolescentes cujos pais têm habilitações escolares mais baixas obterem valores mais baixos de BEP e os jovens com pais com licenciatura obterem valores mais elevados de BEP, estas diferenças não se revelaram significativas na investigação de Franco (2014). Os resultados de Leme et al. (2015) vão ao encontro destes últimos, sendo que os diferentes graus de habilitações dos pais não revelaram diferenças em relação ao BEP dos adolescentes.

O **contexto de residência** urbano (vs rural) revelou-se associado a um maior BEP dos adolescentes na investigação de Fernandes (2007), salientando-se os valores mais elevados nas dimensões Aceitação de Si, Objetivos de Vida e Crescimento Pessoal. Também Alcantara

et al. (2017) referem que o contexto urbano (vs rural) se associa a uma maior satisfação com a vida. No entanto, Mimoso (2013) e Viñas et al. (2019) não identificaram diferenças significativas em função destes contextos (quanto ao BEP e satisfação com a vida, respetivamente).

Arteche e Bandeira (2003) analisaram a variável **situação laboral** em adolescentes (12-17 anos), tendo investigado três grupos distintos: o grupo de trabalho educativo (quando as exigências pedagógicas prevalecem sobre os aspetos de produtividade), o grupo do trabalho regular e o grupo de jovens que não trabalham. Estes adolescentes não reportaram diferenças significativas relativamente ao seu BES. As únicas diferenças detetadas relacionam-se com duas áreas específicas da componente cognitiva-avaliativa do BES. Assim, os jovens de trabalho educativo revelaram uma satisfação com o trabalho significativamente mais elevada (vs trabalho regular); bem como uma satisfação mais elevada na escala *Self Comparado* (vs trabalho regular e não trabalho), que diz respeito à satisfação que os adolescentes sentem quando se comparam com os seus pares. Importa salientar, no entanto, que esta escala não revelou associação às restantes escalas do instrumento. Desse modo, os autores concluíram que o *Self Comparado* se encontra a medir um outro constructo que não a satisfação com a vida (possivelmente a autoestima). Ao desenvolver um modelo explicativo do BES, pertencer ao grupo de trabalho educativo revelou capacidade preditiva da satisfação com a vida, exercendo sobre a mesma um impacto positivo.

Relativamente à variável **contexto territorial**, Sarriera et al. (2012) referem que os adolescentes da cidade brasileira Rio Grande evidenciaram uma satisfação com a vida significativamente maior do que aqueles que vivem em Porto Alegre. Por sua vez, Lima e De Moraes (2016) não detetaram diferenças significativas no BES dos jovens a viver em três cidades brasileiras diferentes.

#### 4.4.3.5.1 Conclusão – variáveis sociodemográficas

Na variável **sexo**, apesar de os estudos não evidenciarem concordância total, é possível concluir que as raparigas possuem um BEP e BES significativamente menor do que os rapazes. Embora sejam as únicas a evidenciar valores elevados em dimensões que promovem um menor bem-estar, também demonstraram resultados positivos em escalas que o potenciam. A área social pareceu ser aquela em que os dois sexos demonstraram uma maior semelhança (ambos com valores elevados), apesar de pontuarem em dimensões diferentes.

Na variável **idade**, houve menos consenso por parte dos estudos incluídos. No entanto, podem identificar-se alguns padrões de evidências. Deste modo, os resultados quanto ao BES parecem demonstrar uma diminuição deste tipo de bem-estar ao longo da adolescência, e também da infância para a adolescência. Por sua vez, em relação ao BEP, muitos dos estudos que recorreram ao instrumento de Bizarro (1999) reportaram, também, uma diminuição do BEP ao longo da adolescência. As investigações que recorreram a instrumentos de análise dos domínios de Ryff (1989) revelaram resultados algo diferenciados. Importa não esquecer que em sete estudos não se identificaram quaisquer diferenças significativas consoante a faixa etária.

Ainda que não exista um consenso de todos os estudos incluídos, as evidências parecem apontar para que os adolescentes de **nível socioeconómico** mais baixo se evidenciem menos tolerantes aos outros e menos satisfeitos com as suas relações familiares e com a vida em geral, bem como revelem maior ansiedade, menor felicidade, mais emoções e reflexões negativas sobre si próprios e a sua vida, uma menor perceção de competência, um menor sentimento de propósito na vida e também menos relações positivas com os outros.

O impacto das **habilitações dos pais** no bem-estar dos adolescentes não evidenciou consenso nas investigações incluídas. Dois estudos reportaram diferenças significativas a favor dos adolescentes com pais com níveis mais elevados de escolaridade. Contudo, os restantes estudos não apoiaram estes dados.

Similarmente, quanto ao **contexto de residência**, os resultados dos estudos incluídos evidenciaram-se pouco consistentes, havendo duas investigações que revelam a vantagem dos adolescentes a viver em contexto urbano em termos do BEP e da componente cognitiva-avaliativa do BES. No entanto, estes resultados não são corroborados em todos os estudos incluídos.

A **situação laboral** dos adolescentes não revelou associações significativas com o BES. No entanto, o envolvimento em trabalho educativo contribuiu positivamente para a previsão da componente cognitiva-avaliativa do BES.

## 5. Discussão

### 5.1 Resumo e integração das evidências

No capítulo anterior foram explorados mais aprofundadamente os resultados dos diversos estudos incluídos quanto às 72 variáveis identificadas nesta RSL. Neste capítulo, por sua vez, começar-se-á pelo resumo e integração das evidências encontradas, aliando-as também, por vezes, a outra literatura existente sobre o bem-estar na adolescência. Seguidamente, será dada resposta à última pergunta de investigação (PI4) e, por fim, efetuar-se-á a análise da qualidade da presente RSL.

#### 5.1.1 Características contextuais/ recursos externos

Quanto à área das características contextuais/ recursos externos, pode referir-se que a maioria dos constructos analisados demonstraram associar-se ao bem-estar na adolescência. Durante esta fase da vida, os **contextos desenvolvimentistas** mais importantes revelam-se a escola, casa e vizinhança. Em particular, os dois primeiros evidenciam-se aqueles que mais poder revelam para influenciar a satisfação dos adolescentes com a sua vida (Alcantara et al., 2017).

Através da revisão elaborada, tornou-se muito clara a importância da **percepção de apoio social** para os jovens, tendo o apoio de familiares e amigos revelado não só associações positivas, mas também capacidade de potenciar o seu BEP e satisfação com a vida (Alcantara et al., 2017; Leme et al., 2015; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015). Também Cunsolo (2017), na sua revisão narrativa, identificou a influência crucial desta variável para o BEP e do seu potencial no apoio à capacidade de os adolescentes enfrentarem situações problemáticas. Nesta RSL identificou-se, igualmente, a importância de apoio proveniente de adultos em geral, da existência de modelos de comportamento positivo e responsável (por parte de pares e adultos) e do estabelecimento de limites e expectativas externos para um maior BEP dos jovens (Carvalho, 2015).

Importa ainda referir a existência de consenso por parte dos estudos incluídos quanto à maior associação do apoio da família à componente cognitiva-avaliativa do BES, por comparação ao apoio dos amigos (Alcantara et al., 2017; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015). Investigações de outros países têm igualmente chegado a esta conclusão, sendo um exemplo o estudo de Gutiérrez e Gonçalves (2013), no qual foi identificado um efeito direto do apoio social da família na satisfação com a vida dos adolescentes. Tendo em conta



que a adolescência é a altura na qual a interação com os pares começa a ganhar uma importância crucial, bem como a fase em que se inicia um processo de maior autonomização dos pais (Kazdin, 1993; Newman & Newman, 2018), o facto de o apoio dos amigos não ser consistentemente identificado como tão importante como o da família parece gerar alguma contradição.

Na sua meta-análise, ao depararem-se com a discrepância entre o impacto do apoio de amigos e família, Chu, Saucier e Hafner (2010) sugerem uma explicação que se passará a descrever. Diversas investigações (e.g. Erdley, Nangle, Newnan, & Carpenter, 2001) têm evidenciado que tendemos para nos associar a pessoas cujas características são semelhantes às nossas, sendo que acabamos por incentivar a manutenção e permanência dessas qualidades que partilhamos – que podem revelar-se adequadas/ ajustadas ou não. Desde modo, os autores dão o exemplo da agressividade: uma pessoa agressiva terá tendência para se aliar a outras que também o sejam e, conseqüentemente, o comportamento agressivo será amplificando e o bem-estar diminuído, visto que este não se revela um comportamento ajustado. Esta hipótese tenta justificar a associação não tão forte do apoio de amigos ao bem-estar dos adolescentes, identificando a amplificação do desajustamento como possível causa. Esta é, assim, uma área na qual é necessária maior investigação com o objetivo de compreender o que leva a estas diferenças identificadas na literatura, bem como de perceber se a hipótese colocada por Chu et al. (2010) é corroborada.

Também Prelow, Bowman e Weaver (2007) referem a importância do apoio parental, tendo revelado a sua associação a um maior sentimento de competência por parte dos filhos, bem como detetado uma capacidade preditiva deste tipo de apoio sobre o BEP. Por sua vez, Yap e Baharudin (2016) salientam o impacto do envolvimento dos pais no BES e na autoeficácia social e emocional dos adolescentes.

Neste contexto, torna-se pertinente referir a **relação com os pais** que, como fariam prever as conclusões anteriores, revela capacidade preditiva do BEP na adolescência (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011). De facto, os adolescentes que evidenciam maior BEP são, igualmente, aqueles que têm maiores níveis de relações positivas com os pais (Fernandes, 2007). Por sua vez, no que concerne à **vinculação**, relações mais seguras e ajustadas evidenciaram-se associadas a um BEP mais elevado (Franco, 2014). Uma relação pautada por amor (vs hostilidade) potencia uma maior perceção de competências, mais emoções e reflexões positivas face ao próprio e à sua vida e menos ansiedade e emoções negativas por parte do adolescente (**afeto parental**) (Mimoso, 2013). Por sua vez, quanto mais as **práticas parentais** se revelam promotoras de autonomia e permitem aos adolescentes

sentir controlo, mais estes reportam emoções e reflexões positivas sobre si próprios e a sua vida, bem como mais BEP (Mimoso, 2013).

Assim, quando existe uma relação positiva com os pais, esta revela-se potenciadora da autonomia, crescimento pessoal e do estabelecimento de relações positivas com os outros, facilitando, então, o alcance progressivo das tarefas desenvolvimentistas por parte dos adolescentes e promovendo o seu bem-estar (Fernandes, 2007). Estas evidências também são reportadas por outros estudos, sendo as relações calorosas, de proximidade e nas quais a comunicação é acessível e é promovida a autonomia, aquelas que permitem aos adolescentes desenvolver recursos internos e competências, potenciando igualmente o seu bem-estar (Ben-Zur, 2003; Kocayörük et al., 2015; Tomé et al., 2015). De facto, apesar de a adolescência envolver uma reestruturação das relações interpessoais, negociação de papéis e um processo de autonomia e individuação, a literatura tem chamado a atenção para a permanência da importância da família e pais enquanto fontes de relações seguras e de referências/ modelos que têm potencial para contribuir para o estabelecimento de limites e orientação nesta fase de grande mudança e reorganização para os adolescentes (Newman & Newman, 2018; Papalia et al., 2006; Simões, 2005).

Em relação ao contexto escolar, a presente RSL contribuiu para a compreensão de algumas variáveis a si associadas. A **satisfação escolar** revelou associação e capacidade preditiva do BEP e BES, sendo que os alunos mais satisfeitos demonstram mais atitudes positivas face a si próprios, mais relações positivas com os outros, um maior sentimento de que a sua vida é significativa, mais emoções positivas e maior tolerância aos outros (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011; Vale, 2013). Estes resultados vão ao encontro das investigações sobre a ligação dos jovens à escola, sublinhando a sua importância para os sentimentos de competência e bem-estar dos adolescentes (Prellow et al., 2007; Waters et al., 2009).

De facto, faz sentido que esta variável tenha capacidade para influenciar os dois tipos de bem-estar explorados nesta dissertação, uma vez que a escola é um contexto desenvolvimentista no qual os adolescentes passam uma grande parte do seu tempo, criando oportunidades de socialização e crescimento (Cunsolo, 2017; Newman & Newman, 2018). Alcantara et al. (2017) identificaram que a **satisfação com o contexto desenvolvimentista escola** foi aquela que mais capacidade preditiva da satisfação com a vida revelou, por comparação à satisfação com os contextos casa e vizinhança.

Adicionalmente, um maior compromisso com a aprendizagem associa-se à presença de mais atitudes positivas face ao próprio, relações positivas com os outros e a um sentimento de que a vida é significativa (Carvalho, 2015). Cabral (2010) reportou que o maior envolvimento sócio-afetivo do adolescente com os professores e colegas, nos projetos/atividades escolares e na dinâmica escolar em geral, conduz ao BEP. Estas evidências vão igualmente ao encontro de outras investigações. Uma melhor relação com os colegas e a satisfação com os professores, bem como o apoio de ambos, originam um maior bem-estar global, maior sentimento de autoeficácia e maior satisfação escolar (Ferran Casas et al., 2013; C. Simões et al., 2014; Tian et al., 2015).

Em relação ao **percurso escolar**, os alunos com retenções parecem encontrar-se em desvantagem face aos pares que nunca tiveram de repetir um ano de escolaridade, pois evidenciam um maior pessimismo, uma menor satisfação ao rever a sua vida e uma menor capacidade para lidar com os contextos em que se inserem (Carvalho, 2015; Vale, 2013). No entanto, destacam-se positivamente ao revelarem uma maior tolerância aos outros (Vale, 2013).

Em relação ao contexto escolar, nesta RSL as variáveis **aproveitamento escolar**, **modalidade de ensino** e **congruência entre as aspirações e expectativas escolares** não evidenciaram associações ao BEP e BES (Carvalho, 2015; Franco, 2014; Vale, 2013). No que concerne ao resultado do aproveitamento escolar, este não vai ao encontro da literatura que tem identificado uma associação positiva entre o rendimento escolar e o BEP (e.g. Ojeda, Velasco, & Moyeda, 2011). Em relação à modalidade de ensino, apesar de não existirem diferenças no bem-estar global, os adolescentes de ensino regular revelaram uma maior autonomia, isto é, mais capacidades de autorregulação e autodeterminação, por comparação aos de educação e formação (Vale, 2013). Por sua vez, quanto às aspirações e expectativas, as conclusões retiradas nesta investigação não parecem ir ao encontro, por exemplo, do estudo de Eryilmaz (2011), na qual os adolescentes que acreditavam ser capazes de atingir os seus objetivos (e que estes eram importantes) revelavam um BES mais elevado.

Ainda relativamente às variáveis externas, salientam-se aquelas associadas aos sistemas e instituições nos quais os adolescentes se inserem. Em relação ao contexto escolar, pertencer a uma **instituição de ensino** pública associou-se a uma menor satisfação com a vida, bem como contribui com peso negativo para esta componente do BES na infância e adolescência (Alcantara et al., 2017; Viñas et al., 2019).

Quanto ao contexto familiar, nesta RSL os resultados não se evidenciaram consensuais para a variável **constituição familiar**. Parece haver uma vantagem por parte das famílias de estrutura normal/ nuclear em relação ao BEP e BES dos adolescentes (Bizarro, 1999), sendo que se associam a uma maior capacidade de os adolescentes lidarem com o seu meio envolvente (Fernandes, 2007), maior perceção de competências e menor ansiedade e emoções/ reflexões negativas sobre si próprios e a sua vida (Bizarro, 1999).

Apesar disto, diversas investigações incluídas nesta RSL não demonstraram qualquer associação desta variável ao total do BEP ou da satisfação com a vida em geral (Arteche & Bandeira, 2003; Fernandes, 2007; Leme et al., 2015; Mimoso, 2013). Nesse sentido, afirmar a presença de um impacto do agregado familiar no bem-estar dos adolescentes revela-se algo incerto, sendo necessárias mais investigações sobre a temática. Adicionalmente, refere-se que tanto o número de irmãos como a ordem de nascimento se revelaram variáveis familiares que não se associam ao BEP dos adolescentes (Fernandes, 2007).

Conclui-se, então, a importância particular do contexto familiar e escolar para o bem-estar dos adolescentes, tendo ficado evidente a relevância das relações com os pais, amigos e outros adultos (e.g. professores) que forneçam simultaneamente ligações de apoio, afeto, proteção, estrutura e referências positivas, contribuindo para o alcance das diversas tarefas desenvolvimentistas e transição para a vida adulta (Simões, 2005).

### 5.1.2 Características/ recursos internos

A presença de um **desenvolvimento positivo** (caráter, cuidado e conexão), bem como **de recursos de desenvolvimento internos** (e.g. valores positivos) associam-se a uma maior satisfação com a vida e BEP (respetivamente) na adolescência, salientando-se a particular importância de uma identidade positiva (Carvalho, 2015; Teixeira, 2015), isto é, da presença simultânea de um sentimento de controlo em relação ao que acontece, de autoestima, de significado e propósito na vida e de positivismo face ao futuro. Para além disto, quanto mais **congruência** existe entre as características pessoais que o adolescente considera possuir (*self real*) e aquelas que desejaria possuir (*self ideal*), maior se revela o seu BES – capacidade preditiva (Silva, 2012).

Ainda em relação ao desenvolvimento positivo, é relevante frisar um dos resultados encontrados face ao BES, uma vez que se revelou algo contraditório em relação aos restantes recursos de crescimento positivos analisados (Teixeira, 2015). Isto é, a autora descobriu uma

associação negativa entre a competência e a componente cognitiva-avaliativa do BES. Marsh e Hau (2003) oferecem uma possível explicação através do *Big-Fish-Little-Pond Effect*, que chama atenção para o facto de construirmos o nosso autoconceito por comparação social. Este efeito foi delineado especificamente em relação ao autoconceito académico. Deste modo, quando um aluno se compara a colegas que revelam resultados mais elevados ou mais competências académicas, começa a perceber-se como menos capaz e desenvolve um autoconceito académico menos positivo. Ora, quando o adolescente se insere em contextos nos quais o rendimento académico é tendencialmente médio elevado (o caso da amostra desta investigação), maior probabilidade haverá de este efeito ocorrer. Ou seja, não só as verdadeiras competências do jovem, mas também o contexto em que se insere se encontram a influenciar o seu autoconceito (Marsh & Hau, 2003). À luz desta teoria, é possível perceber como um adolescente que considera ter uma competência elevada possa evidenciar, simultaneamente, uma menor satisfação nos contextos em que essa competência se torna mais evidente, pois ao comparar-se com outros que se revelam mais competentes, sentirá menor satisfação.

Seguindo agora para a área das relações interpessoais, importa salientar que adolescentes que possuem capacidades para estabelecer vínculos positivos com os outros reportam uma componente cognitiva-avaliativa do BES mais elevada, salientando-se a presença de uma maior satisfação com os relacionamentos pessoais e com as realizações que se vão alcançando ao longo da vida (Teixeira, 2015). Assim, a presença de **competências sociais** de empatia, sensibilidade, autocontrolo, civismo, abordagem afetiva, desenvoltura social e de resolução de conflitos, evidenciam-se muito importantes pois facilitam o estabelecimento de relações pessoais, bem como potenciam o BEP (Carvalho, 2015; Leme et al., 2015) e associam-se à satisfação com a vida (Teixeira, 2015).

Relativamente às **estratégias de coping** e **autorregulação emocional**, o facto de os estudos incluídos terem utilizado diferentes instrumentos para avaliar as estratégias para lidar com situações de stress, bem como terem focado a sua atenção em diferentes tipos de estratégias, torna difícil a sua comparação. Apesar disso, existem algumas semelhanças que permitem retirar conclusões sobre o BEP e BES.

Os resultados dos estudos incluídos revelaram-se em sintonia no que concerne à estratégia de distração (Dias, 2014; Pratas, 2014; Viñas et al., 2019). Quanto mais os adolescentes recorrem a este tipo de estratégias, mais BEP e satisfação com a vida reportam

(e vice-versa), salientando-se também a sua associação à presença de mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida. Para além disto, esta estratégia revelou capacidade explicativa da componente cognitiva-avaliativa do BES, isto é, a utilização frequente de estratégias de distração prevê uma satisfação com a vida mais elevada. Este tipo de estratégia parece evidenciar-se, então, benéfica para crianças e adolescentes no que concerne ao bem-estar.

Quanto aos jovens em situação de institucionalização, os resultados evidenciam-se semelhantes aos reportados, sendo que a estratégia de distração se associou a mais emoções/reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida, bem como maior perceção de apoio social (Pato, 2014). Também no caso dos jovens considerados em desvantagem social, esta se revelou uma estratégia associada à sua satisfação com a vida (bem como a uma menor perceção de desvantagem social) (Viñas et al., 2019).

Em relação à externalização/ expressão dos afetos negativa, ou seja, recorrer a ações que não promovem a resolução do problema e muitas vezes prejudicam o próprio ou os outros (e.g. bater em alguém, gritar, amuar, roer as unhas), também se identificou consenso nos estudos incluídos (Dias, 2014; Viñas et al., 2019). Quanto mais se utiliza este tipo de estratégias, menos BEP e satisfação com a vida se reporta (e vice-versa), realçando-se a sua associação à presença de mais emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida, bem como de maior ansiedade. Similarmente à anterior, esta estratégia revelou capacidade explicativa da componente cognitiva-avaliativa do BES, ainda que no sentido oposto, sendo que a utilização frequente de estratégias de *acting out*/ expressão afetiva negativa prevê uma menor satisfação com a vida. Assim, tanto em crianças como adolescentes, este tipo de estratégias não parecem beneficiar o seu bem-estar.

A expressão emocional também se associou à presença de mais emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida e a maior ansiedade no caso dos jovens institucionalizados (Pato, 2014).

Sobre as estratégias de resolução ativa não se revelou tão fácil comparar as diferentes evidências. No entanto, parece não existir tanto acordo entre os estudos incluídos (Dias, 2014; Rosa, 2016; Viñas et al., 2019). Detetou-se ausência de associação significativa deste tipo de estratégia com a componente cognitiva-avaliativa do BES, não tendo também a resolução ativa revelado capacidade preditiva sobre o mesmo (Viñas et al., 2019). Apesar disto, dois estudos que analisam igualmente este tipo de estratégias, mas não de uma forma

tão direta, reportaram dados diferenciados. Considerou-se para a comparação com esta estratégia a categoria “*coping* positivo” do estudo de Rosa (2016), pois envolve o *coping* ativo e o planeamento, que se considera pertencerem às estratégias de resolução ativa. Para além disso, considerou-se também a estratégias “acalmar-se” da investigação de Dias (2014), por envolver pensar em soluções para resolver a situação stressante.

Estes estudos identificaram que recorrer a estratégias deste tipo se associa a um maior BEP e satisfação com a vida (e vice-versa), destacando-se a sua ligação à presença de mais apoio social e mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida, bem como menos ansiedade e emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida. Pode hipotetizar-se, no entanto, que as diferenças de resultados observadas se podem dever ao facto de nos estudos que revelaram diferenças significativas (Dias, 2014; Rosa, 2016), a estratégia alvo ter envolvido mais componentes para além da resolução ativa da situação stressante (pensar em mensagens apaziguadoras e aceitação e reinterpretação positiva da situação), que podem ter potenciado as associações destas com o bem-estar.

Especificamente, a estratégia acalmar-se associou-se igualmente a mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida no caso dos jovens institucionalizados (Pato, 2014).

A procura de apoio (instrumental, social ou emocional) revelou consenso nos estudos incluídos (Dias, 2014; Rosa, 2016). Pode concluir-se que a utilização deste tipo de estratégia de *coping* é acompanhada de uma maior perceção de BEP e de satisfação com a vida (e vice-versa), frisando-se a associação da procura deste apoio a um maior nível de apoio social. Distinguindo o tipo de suporte, e indo estes dados ao encontro do já reportado sobre a variável relativa ao apoio social, parece que a procura de apoio dos pais se revela uma melhor estratégia para lidar com situações de stress, sendo que esta se associa positivamente a todas as dimensões do BEP e revela valores mais elevados, por comparação ao apoio de amigos. O apoio dos amigos também se associa a mais apoio social e à presença de mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida. No entanto, apenas o apoio dos pais se revelou associado a uma menor ansiedade e a menos emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida.

Quanto a esta estratégia, importa integrar a informação proveniente do estudo sobre a temática da institucionalização (Pato, 2014). Como vimos, a estratégia de procura de apoio dos pais revela-se mais importante para os jovens que vivem normativamente com as suas

famílias (vs apoio de amigos). Contudo, no caso daqueles que se encontram em situação de institucionalização, o apoio mais importante para lidar com situações de stress/ problemáticas revela-se o dos amigos (vs apoio dos profissionais do centro), evidenciando-se igualmente a única estratégia que se associa ao total de BEP destes jovens (Pato, 2014). Estas evidências vão ao encontro da informação já reportada no Capítulo 2, sendo que os jovens institucionalizados revelam uma satisfação elevada com as suas amizades e que os pares no contexto da instituição demonstram funcionar como fator de proteção e promotor de experiências positivas (Lima & de Moraes, 2018; Poletto, 2011).

Independentemente das diferenças, pode concluir-se que tanto para jovens institucionalizados como para aqueles com um percurso mais normativo as estratégias de procura de apoio social, seja de pais, amigos ou profissionais da instituição, evidenciam-se associadas ao seu BEP (Dias, 2014; Pato, 2014).

Para a reflexão sobre a reavaliação cognitiva, aliou-se também a categoria “*coping* positivo”, por envolver a reinterpretação da situação stressante que se considera muito semelhante a esta estratégia de reavaliação. Apesar de esta categoria envolver outros aspetos para além da reavaliação, os resultados foram semelhantes entre os estudos incluídos (Pratas, 2014; Rosa, 2016). Assim, pode concluir-se que os jovens que reportam utilizar este tipo de estratégia percebem um maior BEP e satisfação com a vida, assinalando-se uma associação com a presença de mais emoções/ reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida e de apoio social, bem como de menos ansiedade e emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida. Assim, um esforço para repensar a situação stressante de forma mais favorável, reinterpretando-a de modo a mudar o seu impacto emocional, evidencia-se uma estratégia de *coping* que se associa a um maior bem-estar tanto de crianças como de adolescentes.

A supressão emocional referida por Pratas (2014) comparou-se à categoria “*coping* negativo” de Rosa (2016), uma vez que se consideram estratégias algo semelhantes visto que a negação se encontra englobada no *coping* negativo. Deste modo, conclui-se que a utilização deste tipo de estratégias é acompanhada de uma menor perceção de BEP e satisfação com a vida, salientando-se a sua associação à presença de mais ansiedade e emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida, bem como menor apoio social e menos emoções/ reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida. Deste modo, a inibição e rejeição da experiência emocional, bem como da situação stressante, não se associa a um maior bem-



estar, estando inclusivamente aliada aos aspetos negativos do mesmo em crianças e adolescentes. Apesar de os resultados serem equivalentes em ambos os estudos, importa referir que dentro da categoria “*coping* negativo” estão também incluídos aspetos como a autoculpabilização e o desinvestimento comportamental, tornando este constructo mais complexo do que a supressão emocional isolada.

Por fim, referem-se os resultados relativos às estratégias que apenas foram referidas por Rosa (2016) e, por isso, não puderam ser comparadas com outras estratégias de *coping* nesta RSL. A utilização de substâncias (medicamentos e álcool) para lidar com as situações de stress evidencia-se associada a um menor BEP e à maior presença de ansiedade e de emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida (e vice-versa). A expressão de sentimentos (aumentar a consciência do stress emocional pessoal e exprimir esses sentimentos) apenas se associou à presença de mais ansiedade e emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida. Adicionalmente, a procura de conforto na religião/crença espiritual, rezar e meditar não se associaram ao BEP.

De um modo geral, como já referido no capítulo anterior, as diferenças encontradas entre os jovens em situação de institucionalização e aqueles que se encontram a viver normativamente com a sua família não se revelam muito salientes. Apesar de as diferentes estratégias utilizadas pelo primeiro grupo terem evidenciado menos associações com as dimensões do BEP, a realidade é que o tipo de impacto que revelaram é muito semelhante nos dois grupos, tornando-se claro que o tipo de estratégia influencia negativa ou positivamente o bem-estar dos adolescentes independentemente da sua situação.

Continuando a exploração da temática dos recursos/ características individuais, torna-se relevante referir que as **expectativas futuras positivas** se associam tanto ao BEP como ao BES dos adolescentes (Vale, 2013). Assim, quem demonstra um maior positivismo face ao futuro, reporta igualmente uma maior satisfação com a vida, sentindo que esta tem propósito e significado, mais afetos positivos, mais atitudes positivas face a si próprio e um maior sentimento de autorrealização. Esta variável demonstrou também poder preditivo sobre o BES. Adicionalmente, um maior nível de BEP influencia o surgimento e manutenção de expectativas futuras positivas.

Vale (2013) foi igualmente a única autora a explorar a **orientação para a vida**. Os seus resultados apontam para a capacidade desta variável prever as expectativas futuras – quanto maior o otimismo e menor o pessimismo, mais positivas se evidenciam as

expectativas. Para além disso, tanto o BES como o BEP se associaram positivamente à orientação para a vida otimista, sendo que esta evidenciou também capacidade preditiva do BES.

Importa salientar a importância da **autoestima**. Esta variável destacou-se das restantes por evidenciar um grande poder preditivo do BEP e revelar associação com todas as suas dimensões (Fernandes, 2007, 2018). Salienta-se, em particular, a sua maior ligação à presença de mais atitudes positivas face a si próprio e de um maior sentido de propósito na vida (Fernandes, 2018). Para além disto, esta variável parece ser importante para outros constructos, sendo que se associa à satisfação com o corpo e medeia a relação entre a atividade física e o BEP (Fernandes, 2018). Estes resultados vão ao encontro de outras investigações, como é o exemplo de Gutiérrez e Gonçalves (2013), que demonstraram que a autoestima prevê também a componente cognitiva-avaliativa do BES.

Relativamente à **satisfação corporal**, a informação recolhida permite concluir a sua associação a todas as dimensões do BEP (Fernandes, 2018). Foi identificada, igualmente, uma relação direta desta variável com a aceitação de si, frisando-se que os adolescentes com maior satisfação com o corpo reportam mais atitudes positivas face a si próprios. Esta informação é congruente com outras investigações, tendo, por exemplo, Sujoldzic e De Lucia (2007) demonstrado que esta variável se revela um fator protetor do BEP dos adolescentes.

A capacidade para observar a vida interior, agir de forma consciente e aceitar as experiências internas (**traço *mindfulness***) associa-se à presença de mais emoções e reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida e menos ansiedade (Queimado, 2014). A autora refere que uma forma de desenvolver estas competências se associa à prática de meditação. As evidências científicas sobre esta atividade complementam as conclusões retiradas nesta RSL, visto que a meditação se associa à presença de menos afetos negativos, maior sentimento de autorrealização e maior capacidade para lidar com e moldar os ambientes em que a pessoa se insere (Bach & Guse, 2015).

Destaca-se, então, a importância da promoção de capacidades que facilitem a integração e vinculação do adolescente aos diferentes contextos em que se insere; e da criação de oportunidades para o desenvolvimento de, por exemplo, competências de *coping* e autorregulação positivos e mais ajustados e competências sociais como a empatia e a capacidade de resolução de problemas (Carvalho, 2015; Dias, 2014; Lerner et al., 2011). Estas promovem o desenvolvimento positivo dos adolescentes e contribuem para a sua

dotação com recursos de desenvolvimento internos que influenciem o seu bem-estar e que se revelem ferramentas que estes poderão utilizar ao longo de toda a sua vida (Carvalho, 2015; Lerner et al., 2011; Teixeira, 2015).

### 5.1.3 Área das atividades/ interesses

No que concerne às **atividades de tempo livre** em geral, nesta RSL foi possível perceber que o envolvimento em atividades extracurriculares se associa a atitudes positivas face ao próprio (Carvalho, 2015). Em particular, identificou-se a associação da componente cognitiva-avaliativa do BES a atividades relacionadas com a interação social e atividade física e intelectual, tendo estas evidenciado também uma capacidade preditiva da satisfação com a vida (Sarriera et al., 2013). Similarmente, a participação em atividades de voluntariado associou-se a um maior BEP na adolescência, frisando-se uma mais elevada atribuição de significado e propósito à vida, bem como autorrealização e autoatualização por parte dos jovens (Carvalho, 2015).

Apesar de haver uma grande semelhança entre os dois sexos no que concerne às atividades que se associam à sua satisfação com a vida (estar com a família e amigos, estudar e pensar), esta componente do BES foi igualmente influenciada por diferentes tipos de atividades, destacando-se a satisfação em estar com o pai para o sexo masculino e a satisfação em dedicar-se aos seus *hobbies*, fazer desporto e ver televisão para as raparigas (Sarriera et al., 2013). Em relação à **utilização do tempo**, a perceção de capacidade para o organizar e aproveitar revela-se mais importante para a satisfação com a vida dos adolescentes do que propriamente a quantidade de tempo disponível (Sarriera et al., 2013).

Relativamente à **atividade física**, esta associa-se a mais afetos positivos (Pereira, 2012), à atribuição de um maior significado e propósito à vida, a uma maior capacidade de autodeterminação e autorregulação e a mais atitudes positivas face ao próprio (Fernandes, 2018). Praticar desporto origina alterações em termos da autoestima e satisfação corporal que, por sua vez, influenciam positivamente todos os domínios do BEP (Fernandes, 2018).

Também a variável **interesse nas TIC** exerce efeito no bem-estar através de uma variável mediadora (Sarriera, Abs, et al., 2012). De facto, apesar de as tecnologias associadas ao entretenimento não terem revelado qualquer relação à componente cognitiva-avaliativa do BES, as tecnologias que promovem a comunicação, ao se associarem ao apoio social de amigos, evidenciaram uma relação indireta com a satisfação com a vida dos adolescentes.

Nesta RSL os resultados identificados quanto à **religiosidade** não foram consensuais. A força da fé revelou associação e capacidade preditiva do BEP mais elevado (Franco, 2014). No entanto, isto não ocorreu no estudo de Fernandes (2007), tendo também não sido identificada associação entre a prática religiosa e o BEP (Fernandes, 2007; Franco, 2014). É de referir que já nas estratégias de *coping* se tinha evidenciado que a procura de conforto na religião/ crença espiritual ou rezar não se associavam ao BEP (Rosa, 2016).

As presentes evidências parecem reforçar a importância de estimular o convívio social (família e amigos) e o envolvimento em atividades físicas, intelectuais e de voluntariado no tempo livre para a promoção do bem-estar nos adolescentes. Para além disso, potenciar o desenvolvimento de competências para gerir o tempo livre facilitará não só a sua utilização produtiva, como também terá a vantagem de promover a satisfação com a vida dos jovens.

#### **5.1.4 Situações de vulnerabilidade/ stress**

A presente RSL permitiu concluir que a ocorrência de **situações de stress** se associa e prevê a presença de mais afetos negativos e menor satisfação com a vida, sendo que tanto a quantidade/ número de eventos como o seu grau de impacto revelam afetar estas componentes do BES nos jovens (Arteche & Bandeira, 2003; Lima & de Moraes, 2016). Por sua vez, quanto à **perceção de existência de problemas**, foram identificadas associações negativas e capacidade preditiva sobre o BEP e satisfação com a vida dos adolescentes (Bizarro, 1999). Deste modo, a presença de um maior número de problemas associa-se a mais emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida, mais ansiedade, menor perceção de competências, menor perceção de apoio social e menos emoções/ reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida (Bizarro, 1999).

Na investigação citada anteriormente, detetou-se também uma evolução em termos desenvolvimentistas da influência que os diferentes tipos de problemas exercem sobre o BEP ao longo da adolescência. Deste modo, entre os 12-13 anos os problemas com os pais parecem ser aqueles que mais afetam o BEP dos jovens, havendo também uma associação (não tão pronunciada) com os problemas com os amigos. Por sua vez, entre os 14-15 anos, a estes problemas acumulam-se os com o próprio, os estudos e também começam a surgir as preocupações com os problemas com a saúde. Por fim, a partir dos 16 anos surgem igualmente associados ao BEP dos jovens os problemas com o namoro. Estas evidências vão ao encontro das já referidas no Capítulo 2 sobre a alteração com o desenvolvimento das áreas da vida em que surgem maiores dificuldades e stress (Bizarro, 1991, 1992).

Uma vez que a investigação de Bizarro (1999) se evidenciou longitudinal, foi possível detetar duas relações causais entre o BEP e componente cognitiva-avaliativa do BES e a perceção de problemas. A de maior magnitude relacionou-se com o impacto negativo que a perceção de existência de problemas exerce sobre o BEP e satisfação com a vida dos adolescentes.

Nesta secção importa também referir a situação específica de vulnerabilidade dos adolescentes que se encontram em **desvantagem social** (utilizando os termos de Viñas et al. (2019) para referir situações de pobreza e consequente desvantagem em diversas áreas da vida). De modo geral, quanto maior se revela esta desvantagem, menor satisfação com a vida os jovens referem (e vice-versa). Para além disso, esta variável revelou-se um importante preditor da componente cognitiva-avaliativa do BES e, apesar de possuir um impacto negativo em crianças e adolescentes, esta é mais percecionada pelos últimos, contribuindo para a diminuição da satisfação com a vida com o passar dos anos.

Uma outra situação de vulnerabilidade refere-se à **institucionalização**. Tendo em conta que não se elaboraram testes estatísticos para identificar diferenças significativas entre grupos, apenas se pode concluir que os jovens institucionalizados revelam uma média mais baixa de BEP e satisfação com a vida, por comparação a adolescentes não institucionalizados (Bizarro, 1999; Pato, 2014; Queimado, 2014). Estes resultados vão ao encontro de outras investigações que demonstraram uma maior vulnerabilidade dos jovens a viver em situação de institucionalização, salientando a presença de mais afetos negativos e menos positivos, bem como de uma menor satisfação com a família (Lima & de Moraes, 2018; Poletto, 2011).

Apesar disto, nesta RSL os resultados revelaram tendências diferenciadas nos dois estudos que exploraram esta temática: enquanto Queimado (2014) detetou a presença de mais ansiedade e menos emoções/ reflexões positivas face ao próprio e à sua vida na sua amostra de adolescentes institucionalizados, Pato (2014) identificou resultados opostos, tendo os seus jovens demonstrado valores mais elevados em dimensões que contribuem para um maior BEP. Para além do facto de estas diferenças no BEP poderem estar associadas ao tipo de amostragem (de conveniência) e ao tamanho da amostra (<30) de ambos os estudos, existe um fator que não pode deixar de ser considerado que se relaciona com as faixas etárias dos participantes destes estudos. Enquanto Queimado (2014) apenas analisou adolescentes, a amostra de Pato (2014) incluiu crianças e adolescentes (10-18 anos). Ora, tendo-se identificado na revisão bibliográfica inicial, bem como nesta RSL, a existência de literatura que corrobora a existência de uma diminuição do bem-estar com o desenvolvimento (e.g.

Bizarro, 1999; Carvalho, 2015; Casas et al., 2013; Goldbeck et al., 2007; Pratas, 2014; Ronen et al., 2016; Sarriera, Saforcada, et al., 2012; Viñas et al., 2019), pode colocar-se a hipótese de que a presença de crianças na amostra tenha contribuído para o aumento dos níveis gerais de BEP na investigação de Pato (2014).

Quanto à variável **tempo de institucionalização** (menos de seis meses, seis meses a três anos e mais de três anos), esta não revelou associação ao BEP (e suas dimensões) nem à componente cognitiva-avaliativa do BES no estudo de Pato (2014). Teria sido interessante analisar também em separado as dimensões constituintes da satisfação com a vida para perceber se os resultados iam ao encontro do aumento da satisfação com o *self* ao longo do tempo de institucionalização já detetado na literatura (Poletto, 2011). Este resultado faria sentido uma vez que a receção progressiva de cuidados nas instituições de acolhimento, aliada ao afastamento das situações adversas do contexto familiar, poderiam influenciar o bem-estar e satisfação com a vida dos adolescentes (Lima & de Moraes, 2018; Poletto, 2011).

Uma terceira situação de vulnerabilidade explorada nesta RSL relaciona-se com a **experiência de vida na rua**. Lima e De Moraes (2016) exploraram esta variável, tendo identificado que a presença de uma maior rede de contactos se associava a mais afetos positivos mas também a uma maior exposição a situações de stress (e vice-versa). Tanto o impacto das situações de stress, bem como o grau de proximidade da rede de apoio revelaram capacidade preditiva dos afetos negativos, evidenciando uma influência negativa e positiva, respetivamente. De um modo geral, nesta investigação, as crianças e adolescentes com experiência de vida na rua evidenciaram valores mais elevados nos aspetos que potenciam um BES mais elevado (satisfação com a vida e afetos positivos) e valores mais baixos no aspeto que não promove o BES (afetos negativos).

Teria sido interessante se se tivesse incluído nesta RSL um estudo que permitisse comparar os valores desta investigação com os de uma amostra com um percurso mais normativo (e no qual fossem utilizados os mesmos instrumentos de medida ou semelhantes), no sentido de perceber se os resultados iam ao encontro dos encontrados quanto às restantes situações de vulnerabilidade – isto é, se o BES destes jovens seria inferior ao dos que não tinham experienciado a vida na rua; ou então que se tivesse incluído um estudo nesta RSL que fizesse a comparação destes dois grupos. A literatura parece evidenciar que estes jovens revelam piores indicadores de ajustamento e vivenciam uma maior quantidade de situações stressantes (e.g. Moraes et al., 2010; Moraes, 2009).

A quarta situação de vulnerabilidade analisada nesta RSL refere-se à presença de **conflito com a lei**. Apenas uma investigação analisou esta variável, tendo Silva (2012) comparado adolescentes a cumprirem medidas socioeducativas de restrição de liberdade com aqueles com um percurso mais normativo. Ao contrário do que seria de esperar, globalmente o BES dos dois grupos não se diferenciou, salientando-se apenas duas diferenças significativas – os jovens que apresentavam conflito com a lei evidenciaram significativamente mais afetos negativos e, apenas no caso das raparigas, uma maior satisfação com a família. Já em 1999 Assis e Souza identificaram um efeito que se pode pensar como congruente com esta maior satisfação com o contexto familiar por parte de adolescentes infratores da lei (Assis & Souza, 1999). Estes autores perceberam que os adolescentes a cumprir medidas de restrição de liberdade apresentavam uma perceção idealizada da sua família, descrevendo-a de forma mais positiva do que outros membros da família que não evidenciavam conflitos com a lei. Hipotetiza-se, então, que talvez estejamos perante este fenómeno de idealização da família por parte das adolescentes que, por sua vez, fez com que reportassem uma mais elevada satisfação com o contexto familiar.

Através das evidências descritas sobre as diferentes situações de vulnerabilidade exploradas nesta RSL, é possível compreender que a presença de desvantagem social, na qual se podem incluir, por exemplo, os jovens institucionalizados e com experiência de vida na rua, se encontra associada a um menor bem-estar na adolescência, mesmo que apenas numa das dimensões ou componentes analisadas. De facto, a literatura tem evidenciado que estes jovens se associam tendencialmente a contextos pouco favoráveis ao seu desenvolvimento positivo, encontrando-se expostos a mais situações de stress e a maiores níveis de preconceito, revelando maior vulnerabilidade e menor ajustamento, quando comparados com jovens com um percurso mais normativo (e.g. Llosada-Gistau, Montserrat, & Casas, 2015; Morais et al., 2010; Morais, 2009; Poletto, 2011; Rodrigues, Gava, Sarriera, & Dell’Aglío, 2014; Zappe & Dell’Aglío, 2016).

As evidências dos estudos incluídos revelam, no entanto, a presença de recursos e variáveis que parecem funcionar como protetoras e conferir aos jovens em situação de vulnerabilidade social, espaço e oportunidades para experiências de bem-estar, bem como a presença real de aspetos/ componentes/ dimensões associados ao bem-estar mais elevado. Exemplos disto são a importância da rede de apoio social, com particular destaque para as amizades e laços próximos; mas também aspetos como as estratégias de *coping* (e.g. distração, procura de apoio, acalmar-se) que, apesar das adversidades, evidenciam um

impacto positivo ou associação ao bem-estar/ suas componentes (Lima & De Moraes, 2016; Pato, 2014; Queimado, 2014; Silva, 2012; Viñas et al., 2019).

Como já referido no Capítulo 2, as adversidades presentes na vida destes adolescentes não impedem as experiências de bem-estar, sendo que muitas vezes surgem hipóteses de mudança na vida destes jovens como, por exemplo, a institucionalização, que fornecem ao jovem um novo contexto que permite um desenvolvimento mais ajustado, o estabelecimento de outras relações mais estruturadas e o afastamento das situações problemáticas vivenciadas junto da família nuclear, acabando por funcionar como fatores protetores (Lima & de Moraes, 2018; Poletto, 2011; Zappe & Dell’aglio, 2016).

A exposição a violência é considerada uma situação de vulnerabilidade e que potencia o sofrimento psicológico (Waters et al., 2009). Nesta RSL concluiu-se que a exposição a **violência intra e extra-familiar** se associa a um menor BES, evidenciando-se uma presença de menos afetos positivos (apenas para as vítimas de violência no contexto familiar), mais afetos negativos e menor satisfação com a vida (Silva & Dell’Aglío, 2016). Também o **bullying** se associou a um menor BES (Costa et al., 2015), BEP (Saúde, 2011) e satisfação com a vida (Alcantara et al., 2017).

Apesar de as vítimas se evidenciarem as mais afetadas em situações de *bullying*, foi possível compreender que todos os envolvidos, quer de uma forma mais direta ou indireta, revelam repercussões no seu bem-estar (Alcantara et al., 2017; Saúde, 2011). Assim, tanto a vitimização como a agressão relacional direta evidenciaram capacidade preditiva da satisfação com a vida (peso negativo) (Alcantara et al., 2017). Para além disto, todos os envolvidos evidenciaram mais emoções e reflexões negativas sobre si próprios e a sua vida, bem como mais ansiedade (Saúde, 2011). Salienta-se, ainda, a presença de um menor apoio social no caso das vítimas e daqueles adolescentes que se evidenciam simultaneamente vítimas e agressores (Alcantara et al., 2017; Saúde, 2011). Por fim, quem testemunha situações de *bullying* reportou também uma menor perceção de competências (Saúde, 2011). Adicionalmente, identificou-se uma variação desenvolvimentista (anos de escolaridade) na influência que os diferentes tipos de comportamentos associados ao *bullying* exercem sobre o BEP dos adolescentes (Saúde, 2011).

Assim, pode concluir-se que a exposição a diferentes tipos de agressão, bem como a experiência de diferentes papéis relacionados com o *bullying*, se associam a um menor bem-estar, sendo que as dimensões que promovem um menor BEP foram identificadas como



fatores de risco para o envolvimento neste tipo de comportamentos (Alcantara et al., 2017; Saúde, 2011; Silva & Dell’Aglia, 2016). De facto, a literatura tem evidenciado que, por comparação aos jovens que não se envolvem em situações de *bullying*, os agressores, vítimas, testemunhas e aqueles que se revelam simultaneamente agressores e vítimas evidenciam: mais sintomas de depressão e ideação suicida, mais problemas emocionais, mais queixas psicossomáticas, dificuldades de ajustamento social e autoestima e autoconceito negativos (Nansel et al., 2001; Pepler et al., 2006; Roland, 2002; Seixas, 2006; Sourander et al., 2006). Deste modo, é possível perceber que o envolvimento neste tipo de comportamentos revela impacto direto no desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar dos jovens (Alcantara et al., 2017).

Nesta RSL, dentro da categoria da vulnerabilidade e situações de stress, foram também analisadas variáveis relativas à presença de problemas/ dificuldades de saúde física e psicológica. Quanto à temática da saúde física, foi possível concluir que nos três estudos incluídos os adolescentes portadores de uma doença crónica evidenciaram um menor BEP, por comparação aos jovens saudáveis (Bizarro, 2001b; Maia, 2013; Rosa, 2016). Contudo, apenas no caso da investigação de Bizarro (2001) sobre a **insuficiência renal crónica** as diferenças se identificaram significativas. De facto, os adolescentes com insuficiência renal reportaram menor perceção de apoio social, menos emoções/ reflexões positivas face a si próprios e à sua vida (e mais negativas), menor perceção de competências e mais ansiedade (Bizarro, 2001b).

Para além disso, detetaram-se também diferenças em termos do bem-estar em diferentes faixas etárias, sendo os adolescentes mais novos (12-14 anos) os que evidenciaram um menor BEP (vs 16-18 anos). A autora propõe uma explicação, fazendo alusão à complexidade e exigência das tarefas desenvolvimentistas desta fase da adolescência – hipotetiza, então, que a necessidade de dar resposta às diferentes tarefas do desenvolvimento, aliada às situações associadas à condição de saúde provoque, no início da adolescência, uma mais acentuada exaustão de recursos individuais e, por essa razão, cause uma diminuição do BEP (Bizarro, 2001b). Similarmente, a variável **tempo de hemodiálise** revelou uma associação ao BEP, sendo que quanto menor é o tempo em que os adolescentes iniciaram a dependência deste tipo de tratamento, também menor é o seu BEP.

Por sua vez, os adolescentes portadores das doenças crónicas **asma** e **obesidade** não revelaram diferir significativamente dos seus pares saudáveis em relação ao BEP (Maia,

2013; Rosa, 2016). Rosa (2016) apenas identificou uma diferença quanto à percepção de apoio social, tendo os adolescentes com obesidade reportado menor apoio.

A investigação de Maia (2013) apenas vai ao encontro dos resultados de Bizarro (2001) no que concerne à variável idade, sendo que os adolescentes asmáticos mais novos apresentaram níveis de BEP significativamente inferiores. Adicionalmente, Maia (2013) reportou que nem a condição de saúde asma, nem o tempo de diagnóstico se revelaram bons preditores do BEP dos adolescentes. Quanto à segunda variável, a autora refere como possível explicação o facto de o diagnóstico da asma ser relativamente fácil de efetuar numa fase em que a doença ainda não se revela muito evoluída, bem como o consequente bloqueio do aumento da severidade da mesma.

As informações recolhidas nesta secção tornam pertinente a evocação da literatura já apresentada no Capítulo 2. Particularmente, salientam-se os estudos de Berntsson, Berg, Brydolf e Hellström (2007) e Siegel (1998), uma vez que chamam a atenção para o impacto de fatores chave para o BEP de jovens portadores de doenças crónicas: as restrições que a doença provoca na vida da pessoa; e a possibilidade de o adolescente viver uma vida normal e em integração na sociedade. Ora, a asma e obesidade revelam-se doenças crónicas cujo impacto no quotidiano nada tem a ver com o da insuficiência renal que, por sua vez, envolve tratamentos dolorosos e mais disruptivos das rotinas (Bizarro, 2001b; Maia, 2013; Rosa, 2016). Desta forma, faz sentido que apenas a insuficiência renal crónica tenha revelado alterações significativas no bem-estar dos adolescentes. Os resultados em relação à variável tempo de hemodiálise podem ser igualmente pensados à luz desta perspetiva: é possível que, com o passar do tempo, exista uma maior oportunidade por parte dos jovens de adaptação e integração da doença ao seu dia-a-dia – e talvez por isso o seu BEP se revele mais elevado. Adicionalmente, Bizarro (2001) sugere que as alterações e limitações que esta doença causa no quotidiano dos adolescentes, associadas às tarefas desenvolvimentistas típicas desta etapa, se evidenciem dois pólos simultaneamente muito exigentes na fase inicial dos tratamentos, repercutindo-se num menor BEP dos jovens.

Em relação às dificuldades psicológicas, os estudos incluídos permitiram concluir que a presença de **sintomatologia externalizante** e **internalizante** se associa a um menor BEP, estando particularmente presentes níveis mais elevados de ansiedade e de emoções/ reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida (Oliveira, 2018). Especificamente quanto à **sintomatologia depressiva**, esta revelou capacidade preditiva do BEP e BES, exercendo um

impacto negativo nos mesmos; evidenciou-se mais prevalente no sexo feminino; e associou-se negativamente à qualidade de vida (Franco, 2014; Pinto et al., 2018).

Quanto à **ansiedade social**, esta associa-se a menos atitudes positivas face ao próprio, menor autodeterminação e autorregulação, menor capacidade para escolher, moldar e controlar os contextos em que o adolescente se insere e um menor sentimento de que a vida é significativa (Fernandes, 2007, 2018). Fernandes (2007) justifica a ausência de relação entre a ansiedade social e a dimensão Relações Positivas com os Outros pelo facto de apenas uma das componentes utilizadas para avaliar o constructo da ansiedade social se relacionar com o estabelecimento de relações – desconforto/ evitamento social. O medo de avaliação negativa por parte dos outros não demonstrou qualquer associação à escala das relações positivas. Por sua vez, o evitamento social evidenciou uma associação negativa com o mesmo. Adicionalmente, a ansiedade social evidenciou um poder preditivo sobre o BEP, influenciando-o negativamente (Fernandes, 2007). Esta variável revelou também associação a outras três, sendo que, quanto mais elevada se evidencia a autoestima, a satisfação corporal e a atividade desportiva, menor se revela a ansiedade social dos adolescentes (Fernandes, 2018).

Como já referido, a adolescência evidencia-se uma fase de mudanças marcadas e exigências que podem originar alterações psicológicas, colocando os adolescentes numa situação de vulnerabilidade para o desenvolvimento de dificuldades/ problemas/ perturbações psicológicas (Bizarro, 1999; Newman & Newman, 2018; Thiengo et al., 2014). As evidências identificadas nesta RSL vão ao encontro dos resultados de outros estudos, salientando-se o impacto negativo de sintomas internalizantes e externalizantes no bem-estar e satisfação com a vida na adolescência, bem como da sua associação a sofrimento psicológico (e.g. Merrell, 2008; Valois et al., 2004; White & Renk, 2011).

### **5.1.5 Variáveis sociodemográficas**

Quanto à variável **sexo**, unicamente três estudos não identificaram quaisquer diferenças significativas entre sexos em relação ao BEP e à componente cognitiva-avaliativa do BES (Arteche & Bandeira, 2003; Leme et al., 2015; Pratas, 2014). Ademais, em todos os estudos incluídos nos quais foi identificada uma diferença significativa quanto ao total de BEP e BES, foi o sexo feminino que evidenciou um menor bem-estar (Bizarro, 1999; Franco, 2014; Mimoso, 2013; Oliveira, 2018; Pratas, 2014; Silva & Dell’Aglio, 2016, 2018). Em relação ao poder preditivo desta variável, esta revelou capacidade explicativa do BEP/ da

dimensão Autonomia/ da componente cognitiva-avaliativa do BES em três investigações (Fernandes et al., 2011; Vale, 2013; Viñas et al., 2019).

Unicamente as raparigas demonstraram resultados elevados em dimensões que prejudicam o seu bem-estar, evidenciando mais emoções/ reflexões negativas sobre si próprias e a sua vida (Cognições Emocionais Negativas), mais afetos negativos e maior ansiedade (Bizarro, 1999; Pato, 2014; Pereira, 2012; Pratas, 2014; Silva & Dell’Aglío, 2018). Apesar disto, também foi possível concluir que revelam valores elevados em dimensões que promovem um maior bem-estar, tendo-se identificado a maior presença de independência, autodeterminação e autorregulação (Autonomia); de desenvolvimento do seu potencial, pela autoatualização e autorrealização (Crescimento Pessoal); de apoio social; de relações positivas com os outros; e de satisfação com as amizades (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Saúde, 2011; Silva & Dell’Aglío, 2018; Vale, 2013).

Os rapazes, por sua vez, evidenciaram uma maior presença de emoções/ reflexões positivas sobre si próprios e a sua vida (Cognições Emocionais Positivas); de perceção de competências; de um sentimento de propósito na vida e de que esta é significativa (Objetivos de Vida); de atitudes positivas face a si próprios (Aceitação de Si); e de satisfação com a vida em geral, com a sua autoeficácia, com a sua segurança pessoal, com as suas realizações, com os relacionamentos pessoais e com a família (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Franco, 2014; Lima & De Moraes, 2016; Pratas, 2014; Silva & Dell’Aglío, 2018; Teixeira, 2015).

Deste modo, pode concluir-se a existência de uma vantagem do sexo masculino que, ao contrário do feminino, apresenta apenas valores elevados em dimensões que potenciam o seu BEP e BES. Identifica-se também consistência nos resultados dos estudos incluídos, uma vez que as dimensões mais elevadas apenas assim se revelam num dos sexos. Como já referido no Capítulo 3, somente Queimado (2014) se afasta do padrão encontrado ao identificar a presença de mais emoções/ reflexões positivas sobre o próprio e a sua vida no caso do sexo feminino. Visto que o outro estudo que analisou população institucionalizada não evidenciou diferenças significativas entre sexos nesta componente (Cognições Emocionais Positivas), tendo inclusivamente identificado as raparigas como tendo valores mais elevados na dimensão oposta (Cognições Emocionais Negativas) – (Pato, 2014) – conclui-se a presença, uma vez mais, de inconsistência dos resultados em relação à variável institucionalização.

Importa referir que, o facto de os estudos incluídos terem recorrido a diversos instrumentos para avaliar o BEP e BES, dificulta a comparação dos resultados entre si, sendo isto particularmente evidente na área social. Como é possível observar, ambos os sexos possuem valores elevados em dimensões associadas às relações interpessoais. Apesar de as raparigas evidenciarem uma maior perceção de apoio social e possuírem uma capacidade mais elevada de estabelecimento de vínculos positivos, seguros e calorosos com os outros, são os rapazes que demonstram maior satisfação com os relacionamentos interpessoais. Adicionalmente, o sexo feminino demonstra-se mais satisfeito com as amizades e o sexo masculino com a família. Estes resultados fazem sentido à luz dos dados identificados nesta RSL em relação a outras duas variáveis. De facto, tanto Alcantara et al. (2017) como Sarriera et al. (2015) demonstraram que são as raparigas que revelam um maior apoio social de amigos, logo, esta evidência pode justificar a satisfação mais saliente do sexo feminino com as amizades. Para além disso, apesar de Alcantara et al. (2017) não ter identificado diferenças entre sexos relativamente à satisfação com os contextos desenvolvimentistas, um olhar mais minucioso sobre os resultados permite identificar que os rapazes reportam uma satisfação ligeiramente mais elevada com o contexto casa, por comparação às raparigas. Por sua vez, este resultado, mesmo que não muito saliente, parece ir ao encontro da evidência de maior satisfação com a família por parte do sexo masculino.

Ainda no que concerne a esta variável, importa referir as diferenças encontradas em três dos estudos incluídos que revelaram alguma inconsistência de resultados ao utilizarem mais do que um instrumento para avaliar a componente cognitiva-avaliativa do BES (Alcantara et al., 2017; Sarriera et al., 2015; Viñas et al., 2019). Viñas et al. (2019), ao recorrerem a três instrumentos para analisar a satisfação com a vida, apenas identificaram diferenças significativas nos resultados recolhidos por um deles (*Students Life Satisfaction Scale vs Personal Well-Being Index School Children* e *Overall Life Satisfaction*). Por sua vez, Sarriera et al. (2015) também reportou diferenças significativas num dos instrumentos utilizados (*Overall Life Satisfaction vs Personal Well-Being Index School Children*). Em ambos estes estudos, as diferenças revelaram-se a favor do sexo masculino, sendo os rapazes a demonstrar uma maior satisfação com a vida. Por fim, em Alcantara et al. (2017) o sexo masculino evidenciou valores mais elevados no *Students Life Satisfaction Scale*, enquanto o sexo feminino obteve resultados mais elevados no *Personal Well-Being Index School Children* e *Overall Life Satisfaction*.

Esta situação chama a atenção para o impacto que o tipo de instrumento tem na avaliação das variáveis pois, em três dos estudos incluídos, instrumentos que pretendem avaliar a mesma componente do BES, numa mesma amostra de participantes, revelam conclusões diferenciadas. Sarriera et al. (2015) efetua uma reflexão sobre esta temática, salientando que as diferenças dos instrumentos no que concerne ao seu maior foco em aspetos mais gerais e abstratos (e.g. *Overall Life Satisfaction* e *Students Life Satisfaction Scale*) ou específicos e concretos (e.g. *Personal Well-Being Index School Children*), podem provocar resultados diferenciados.

Excetuando a investigação de Leme et al. (2015), todos os estudos que analisaram a variável **nível socioeconómico** identificaram diferenças significativas entre grupos – ou no bem-estar geral ou nalguma das suas dimensões constituintes (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Silva et al., 2007; Vale, 2013). Assim, um ESE mais baixo associou-se a menor tolerância face aos outros, menor satisfação com a vida e relações familiares, menor felicidade, maior ansiedade, mais emoções e reflexões negativas sobre o próprio e a sua vida, menos relações positivas com os outros, menor perceção de competência e menor sentimento de propósito na vida (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Silva et al., 2007; Vale, 2013). Deste modo, parece que os adolescentes que pertencem a um ESE mais baixo se revelam em desvantagem, sendo que as suas condições de vida, consequência das menores possibilidades socioeconómicas, prejudicam diversas áreas da sua vida, sendo particularmente saliente o menor bem-estar na área dos relacionamentos interpessoais e do *self* (e.g. autoconceito).

Para além disso, Vale (2013) reportou que o nível socioeconómico possui poder preditivo do BES em relação à satisfação com as relações familiares. A autora justifica este dado referindo que a qualidade das relações familiares pode ser afetada por dificuldades económicas que, por alterarem o ambiente familiar, tornando-o mais hostil e menos apoiante, provocam um decréscimo no bem-estar dos adolescentes e menor satisfação com as relações familiares. As conclusões sobre esta variável vão ao encontro dos resultados apresentados aquando da exploração do constructo desvantagem social, pois os jovens que pertencem a um ESE mais baixo, podem não ter acesso a recursos importantes para o seu desenvolvimento (Viñas et al., 2019).

Relativamente à **qualidade de vida**, os resultados apontam para esta se associar a uma maior satisfação com a vida, mais afetos positivos e também menos afetos negativos

(Pinto et al., 2018). Ou seja, quanto mais elevada é a qualidade de vida dos adolescentes, maior o seu BES (e vice-versa).

Quanto às **habilitações literárias dos pais**, os estudos incluídos não evidenciaram consenso nos resultados reportados. Enquanto Teixeira (2015) e Silva et al. (2007) detetaram associação das componentes do BES a esta variável, Franco (2014) e Leme et al. (2015) não identificaram diferenças significativas nas suas investigações. Segundo Teixeira (2015), quanto maior a escolaridade dos pais, maior a satisfação do adolescente com o seu nível de vida (escolaridade de ambos) e com a vida em geral (somente escolaridade da mãe). Silva et al. (2007) identificou também que a baixa escolaridade dos pais se associava a menor felicidade por parte dos adolescentes. Sendo que se pode pensar as habilitações literárias dos pais como tendo impacto no ESE familiar, os resultados destes dois estudos parecem ir ao encontro dos já reportados sobre a variável nível socioeconómico.

No que concerne ao **contexto de residência**, os resultados dos estudos incluídos não se evidenciaram muito consistentes. Enquanto Fernandes (2007) e Alcantara et al. (2017) apontam para uma vantagem para o bem-estar dos adolescentes inseridos num contexto urbano – maior satisfação com a vida, mais atitudes positivas face a si próprios, maior sentimento de propósito na vida e maior autoatualização e autorrealização – Mimoso (2013) e Viñas et al. (2019) não identificaram diferenças significativas em função do contexto urbano ou rural quanto ao BEP e satisfação com a vida, respetivamente.

Em relação aos estudos que identificaram diferenças significativas, pode concluir-se que viver/ estar inserido num contexto urbano parece proporcionar uma situação favorável ao desenvolvimento do bem-estar dos adolescentes, podendo-se pensar como contribuindo para este facto o acesso mais facilitado a bens materiais, serviços de saúde, locais de convívio (e.g. cinemas, centros comerciais) e menores distâncias entre as residências de pares/ amigos, bem como da escola (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). A presença destas características e recursos pode, então, potenciar o desenvolvimento de competências e fomentar uma maior estabilidade e durabilidade das relações interpessoais positivas, uma maior confiança no próprio e um maior estabelecimento de um propósito significativo de vida (Fernandes, 2007).

Continuando a exploração da temática dos contextos, nesta RSL a variável **contexto territorial** foi apenas analisada em dois estudos. Sarriera et al. (2012) referiram que os adolescentes da cidade brasileira Rio Grande evidenciaram uma satisfação com a vida significativamente mais elevada do que aqueles que vivem em Porto Alegre. Por sua vez,

Lima e De Moraes (2016) não detetaram diferenças significativas no BES dos jovens a viver em três diferentes cidades brasileiras.

Por fim, nesta categoria foi ainda analisada a **situação laboral** dos adolescentes. Apesar de os diferentes grupos (trabalho educativo, trabalho regular e não trabalhadores) não terem demonstrado diferenças significativas em relação ao BES, os jovens do trabalho educativo, isto é, aquele que se associa às aprendizagens académicas e no qual as exigências pedagógicas se sobrepõem às de produção, revelaram uma maior satisfação com o trabalho e com o *self*-comparado (Arteche & Bandeira, 2003). Como já referido, os autores consideram que a escala do *self*-comparado se encontra a avaliar o constructo da autoestima. Apesar de se evidenciar somente uma hipótese que necessita de ser testada futuramente, os resultados apontam para que esta escala seja sensível a diferenças entre os diferentes grupos de adolescentes, sendo os alunos a executar um trabalho educativo, aqueles que se encontram mais satisfeitos consigo próprios por comparação aos seus pares.

#### **5.1.6 Perspetiva desenvolvimentista**

Nesta secção ir-se-ão explorar os resultados relativos às variáveis que permitem obter uma perspetiva desenvolvimentista, tanto em relação ao período entre a infância e a adolescência, como também apenas à fase da adolescência.

Sete dos estudos incluídos não evidenciaram diferenças significativas consoante a **idade**: (i) na componente cognitiva-avaliativa do BES de crianças e adolescentes (Pato, 2014; Pratas, 2014); (ii) no BES de adolescentes (Silva & Dell’Aglia, 2016, 2018); (iii) no BEP de adolescentes (Mimoso, 2013; Oliveira, 2018); e (iv) na componente cognitiva-avaliativa do BES de adolescentes (Arteche & Bandeira, 2003). No extremo oposto, duas investigações identificaram a idade como preditora do BEP na adolescência (Fernandes et al., 2011) e da componente cognitiva-avaliativa do BES (Viñas et al., 2019), tendo nesta última as crianças demonstrado uma maior satisfação com a vida por comparação aos adolescentes.

Três estudos identificaram diferenças significativas no total de BEP e BES consoante a fase da adolescência (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Sarriera, Abs, et al., 2012). Particularmente, Bizarro (1999) reporta que entre os 12-13 anos os adolescentes evidenciam um BEP mais elevado (vs 14-17 anos). Sarriera et al. (2012) refere igualmente que entre os 12-13 anos os jovens revelam um BES mais elevado (vs 15 anos). Contudo, Fernandes (2007) menciona diferenças significativas entre os 12-13 anos e os 16-17 anos, sendo os 12 anos a altura em que o BEP é menor e os 17 anos o período em que é mais elevado. Este padrão,



apesar de não uniforme (sendo salientes períodos alternados de maior e menor bem-estar ao longo da adolescência), revelou uma tendência incremental.

Para as descrições mais detalhadas quanto às diferentes dimensões e componentes do bem-estar que revelaram diferenças consoante as faixas etárias, bem como para facilitar a perspectiva desenvolvimentista, incluir-se-ão também agora as variáveis **anos de escolaridade, satisfação escolar, satisfação com os contextos desenvolvimentistas, estratégias de coping, desenvolvimento positivo e recursos de desenvolvimento.**

A componente cognitiva-avaliativa do BES foi aquela que evidenciou resultados mais consistentes, podendo concluir-se que existe uma diminuição da satisfação com a vida ao longo do desenvolvimento, com as crianças a evidenciarem maior satisfação do que os adolescentes e, dentro deste último grupo, com os adolescentes mais novos a revelarem uma satisfação mais elevada (Bizarro, 1999; Lima & De Moraes, 2016; Viñas et al., 2019). Especificamente, os adolescentes mais novos demonstram uma maior satisfação com a segurança presente e futura (Teixeira, 2015), uma maior tolerância aos outros (14-15 vs 16-17 anos) (Vale, 2013), uma mais elevada satisfação com a escola (12-13 vs 14-16 anos) (Fernandes et al., 2011); e as crianças demonstram maior satisfação com os contextos desenvolvimentistas casa, escola e vizinhança (6º vs 7º anos) (Alcantara et al., 2017).

Em relação aos resultados do BEP, em particular dos estudos que recorreram ao instrumento de Bizarro (1999) para analisar o bem-estar, identifica-se a existência de uma diminuição deste constructo ao longo da adolescência (Bizarro, 1999), salientando-se algumas dimensões: os adolescentes mais novos reportam uma maior presença de emoções e reflexões positivas sobre si próprios e a sua vida, uma maior perceção de competências, uma menor ansiedade e menos reflexões negativas sobre si próprios e a sua vida (12-13 vs 14-17 anos) (Bizarro, 1999). Por sua vez, no que concerne à comparação da infância com a adolescência, as crianças evidenciaram menor ansiedade (5º vs 7º anos) (Saúde, 2011); e crianças/ jovens na adolescência inicial demonstraram igualmente mais reflexões positivas sobre si próprios e a sua vida (10-14 vs 15-18 anos) (Pratas, 2014).

Assim pode concluir-se que, em relação ao BES, à satisfação com a vida e ao BEP analisado através da presença de recursos e dificuldades pessoais (Bizarro, 1999), existe uma associação a uma diminuição destes constructos ou de algumas das suas componentes ao longo do desenvolvimento, com diferenças significativas entre adolescentes mais novos e mais velhos e entre crianças e adolescentes. Estas evidências parecem ser concordantes com

as descobertas de Vale (2013), que identificou a idade como preditora da orientação para a vida pessimista, tendo sido os adolescentes mais velhos aqueles que reportaram um pessimismo mais elevado. Para além disso, o facto de serem as crianças/ adolescentes mais novos aqueles que evidenciam mais recursos de desenvolvimento internos e externos (e.g. maior comprometimento com a aprendizagem, valores mais elevados de identidade positiva, maior envolvimento em atividades extracurriculares) (Carvalho, 2015), bem como a sua tendência para recorrer a estratégias de *coping* mais positivas, ajustadas e associadas a um maior bem-estar (Dias, 2014; Viñas et al., 2019), revelam-se aspetos que contribuem para um maior bem-estar dos mais novos, indo ao encontro das evidências reportadas.

No que concerne aos resultados das investigações que avaliaram o BEP através dos domínios de Ryff (1989), de um modo geral, também foram identificadas diferenças consistentes. Assim, os adolescentes mais novos evidenciaram uma menor autonomia, um menor crescimento pessoal, menos relações positivas (12-13 vs 16-18 anos) (Fernandes, 2007) e um menor domínio do meio (12-13 vs 16-18 anos) (Fernandes, 2007) (14-15 vs 16-17 anos) (Vale, 2013). Por sua vez, em termos das diferenças entre a infância e a adolescência, as crianças revelaram igualmente uma menor autonomia (6º vs 9º e 11º anos) (Carvalho, 2015) e demonstraram uma maior aceitação de si (6º vs 9º e 11º anos) (Carvalho, 2015).

Assim, parece que tanto os adolescentes mais novos como as crianças evidenciam uma orientação mais marcada pela aprovação dos outros e menor autonomia. Estas evidências fazem sentido à luz das tarefas desenvolvimentistas da adolescência, pois o processo de autonomia e individuação é característico desta etapa e envolve alterações nas relações interpessoais (Newman & Newman, 2018; Papalia et al., 2006). Estes resultados parecem ir ao encontro dos estudos incluídos que identificaram que as crianças e adolescentes mais novos revelam maior tendência para procurar o apoio dos pais ou o envolvimento em atividades sociais em situações de stress (Dias, 2014; Pato, 2014), bem como para recorrer mais ao recurso de desenvolvimento externo apoio social de adultos (Carvalho, 2015).

Quanto ao crescimento pessoal, visto que este se relaciona com a procura do desenvolvimento do potencial através da autorrealização e autoatualização (Ryff, 1989), os resultados que referem que os adolescentes mais velhos se envolvem mais na dinâmica escolar em geral e em termos sócio-afetivos com os professores e colegas, bem como aqueles que revelam um ligeiro aumento do envolvimento em atividades criativas e religiosas aos 16-

18 anos, parecem ir ao encontro das evidências reportadas anteriormente (de que são adolescentes mais velhos a demonstrarem um crescimento pessoal mais elevado) (Cabral, 2010; Carvalho, 2015).

Como já referido, os adolescentes mais velhos evidenciaram valores mais baixos na dimensão do BEP aceitação de si. Este resultado parece ser consistente com as evidências sobre a identidade positiva, visto serem os alunos do 6º ano (vs 9º e 11º) aqueles que reportam mais vezes sentirem-se bem consigo próprios e com o seu futuro e acreditarem ser capazes de lidar com a frustração e desafios adequadamente (Carvalho, 2015). Estas evidências revelam-se novamente concordantes com as características típicas da fase da adolescência, sendo que estes jovens revelam alocar mais importância à sua aparência, à aceitação pelos pares e às suas competências/ capacidades (e.g. escolares, desportivas) que, aliada aos novos desafios altamente exigentes e consumidores de recursos, às mudanças cognitivas, ao aumento da experiência de vida e à intensificação das preocupações vocacionais e de futuro, originam alterações na forma como os adolescentes se percebem (autoconceito, autoestima) (Bizarro, 1999; Lourenço, 2002; Newman & Newman, 2018).

Importa salientar que a dimensão relações positivas com os outros foi a única na qual os resultados não se revelaram consistentes. Enquanto Fernandes (2007) revela que são os adolescentes mais velhos que reportam mais relações positivas (12-13 vs 16-18 anos), Vale (2013) verifica uma dinâmica inversa, sendo os adolescentes mais novos a evidenciar mais relações positivas (14-15 vs 16-17 anos). Talvez os resultados de Vale (2013) sejam mais consonantes com os já reportados sobre o desenvolvimento positivo, tendo-se identificado que o recurso de crescimento positivo conexão diminui com o aumento da idade e anos de escolaridade (Teixeira, 2015). Isto é, as capacidades/ percepção das capacidades para estabelecer vínculos positivos com os outros (e que se associam à satisfação com as relações pessoais) são menores nos adolescentes mais velhos (Teixeira, 2015).

A autora sugere uma explicação para esta alteração referindo que, o facto de na fase da adolescência as relações com os amigos se revelarem muito importantes, bem como o facto de se dar um aumento da procura de orientação junto dos pares ou de adultos que não os cuidadores principais (devido à tarefa de progressiva autonomização face aos pais), pode provocar um aumento da valorização de laços seguros e positivos e, por sua vez, fazer com que os adolescentes percecionem as relações que possuem como não tão positivas como anteriormente. Isto é, ao identificarem as relações com os outros como sendo muito

importantes e relevantes, podem sentir que a qualidade das mesmas não se revela a que seria desejável (Newman & Newman, 2018; Teixeira, 2015).

Antes de finalizar, torna-se relevante referir que, tal como na variável sexo, também quanto à idade surgiram estudos que revelaram resultados diferenciados em função do instrumento que utilizaram para avaliar a componente cognitiva-avaliativa do BES. Um dos instrumentos utilizados por Sarriera et al. (2015) e Viñas et al. (2019) evidenciou uma diminuição da satisfação com a vida com a idade (*Personal Well-Being Index School Children* e *Students Life Satisfaction Scale*, respetivamente). No entanto, um segundo instrumento não detetou quaisquer diferenças significativas entre as faixas etárias (*Overall Life Satisfaction* e *Personal Well-Being Index School Children*, respetivamente). Já no Capítulo 2 se revelou perceptível a presença destas inconsistências na investigação de Casas et al. (2013), tendo um dos instrumentos (*Personal Well-Being Index*) revelado uma diminuição da satisfação com a vida com a idade de uma das comunidades autónomas espanholas, enquanto o outro (*Satisfaction With Life Scale*) apenas evidenciou este resultado quanto à outra comunidade. Mais uma vez, estas divergências chamam a atenção para a sensibilidade particular de cada instrumento de medida que, tendo o objetivo de analisar o mesmo constructo, captam resultados diferenciados.

## **5.2 Sugestões para a investigação futura – PI4**

Apesar de esta RSL não ter permitido alcançar toda a literatura relativa ao bem-estar na adolescência de Portugal e Brasil, possibilitou retirar conclusões sobre diversas variáveis do bem-estar e, com isso, identificar igualmente algumas lacunas e necessidades nesta área da literatura. Assim, nesta secção serão apresentadas sugestões para o enriquecimento do conhecimento científico quanto ao bem-estar na adolescência, bem como algumas reflexões práticas sobre a apresentação e partilha de resultados.

No que concerne a variáveis externas/ contextuais, ao longo da secção anterior já foram identificadas algumas áreas nas quais faria sentido aumentar o conhecimento científico. Deste modo, em relação à temática do apoio social, foi levantada uma questão sobre os factores que poderiam estar a causar uma importância não equivalente para o bem-estar do apoio de família e amigos. Apesar de ser indiscutível que as investigações têm consistentemente detetado ambos os tipos de apoio como muito importantes para o bem-estar dos adolescentes, o facto de a sua relevância não se ter identificado mais semelhante, parece

não estar totalmente de acordo com as implicações que as tarefas desenvolvimentistas desta fase da vida acarretam (e.g. maior importância alocada aos pares, que passam a ser mais procurados como novos modelos; maior procura de autonomia que leva a uma alteração das relações com os cuidadores principais e pares) (Alcantara et al., 2017; Leme et al., 2015; Newman & Newman, 2018; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2015). Chu et al. (2010) colocaram uma hipótese relacionada com a tendência para nos associarmos a quem é semelhante a nós e à amplificação dos comportamentos/ características desajustados que isso pode causar.

Deste modo, considera-se relevante para uma melhor compreensão do fenómeno do apoio social e da sua associação ao bem-estar na adolescência, que se explore esta temática futuramente, tentando perceber quais as diferenças que existem em relação ao apoio social de amigos e família (e.g. quantidade de apoio percebido; diferença entre apoio percebido e recebido; em que áreas da vida/ situações parecem os dois tipos de apoio ser mais importantes, etc.), bem como se essas diferenças revelam carácter preditivo ou causalidade em relação ao nível de bem-estar que cada tipo de apoio providencia.

Especificamente em relação ao contexto familiar, os resultados analisados nesta RSL sobre a constituição familiar não se revelaram consensuais. Se por um lado existem evidências que parecem revelar que o agregado familiar nuclear se associa a um maior bem-estar ou a algumas das suas componentes, surgem também resultados que não identificam quaisquer diferenças significativas. Neste sentido, e visto que esta se revela uma temática muito atual, seria interessante a exploração futura desta temática. Assim, sugere-se a elaboração de mais investigações que incluam uma amostra representativa dos diferentes tipos de agregados familiares existentes na sociedade (portuguesa/ brasileira), de modo a que os grupos estejam proporcionalmente representados, não se podendo identificar enviesamentos nos resultados por desigualdades relacionadas com a estratificação. Ou, se uma amostragem estratificada não for possível, seria interessante que as diferentes estruturas familiares se encontrassem homogeneamente representadas de modo a que este fosse mais um fator a contribuir para a confiança nos resultados obtidos. Para além disso, a especificação dos domínios/ dimensões do bem-estar nos quais se encontram diferenças significativas e em que grupos isso acontece, seria importante para a melhor compreensão deste fenómeno, bem como contribuiria para a perceção dos profissionais quanto a aspetos chave que poderiam ser potenciados/ amenizados junto de grupos específicos da população.

Em relação ao contexto escolar, parece existir uma tendência para a avaliação da variável instituição de ensino apenas em relação à componente cognitiva-avaliativa do BES. De facto, todos os estudos incluídos a analisarem este constructo somente o testaram em associação a esta componente. Nesse sentido, sugere-se que no futuro as investigações procurem compreender como se evidencia o BEP e BES nos adolescentes destes dois tipos de instituições, de forma a perceber se serão igualmente os jovens de escolas privadas a revelar maior bem-estar. Para além disso, seria relevante apreender em que domínios específicos se evidenciam diferenças de modo a concluir-se como se pode contorná-las e também que recursos podem ser potenciados para a promoção do bem-estar dos alunos que se encontram em desvantagem.

Tendo a atividade física revelado associação a algumas dimensões do BEP e BES, bem como a variáveis que se associam ao constructo do bem-estar (autoestima, satisfação corporal), no futuro seria interessante perceber que tipos de atividades físicas preveem um bem-estar mais elevado nos adolescentes e quais as características particulares que parecem promovê-lo. Por exemplo, poderia ser interessante comparar atividades mais solitárias e em grupo, atividades físicas ao ar livre e em complexos/ ginásios fechados, atividades físicas que impliquem o contacto com animais (e.g. equitação), atividades físicas artísticas (e.g. patinagem, dança), etc. Para além disto, seria relevante acrescentar uma nova variável, no sentido de perceber se o tempo de prática da atividade física se relaciona com o bem-estar dos adolescentes.

No que concerne às TIC, visto que nos encontramos num período da História em que estas se revelam imprescindíveis para se viver integrado em sociedade (Castells & Cardoso, 2005), seria interessante a exploração dos diferentes tipos de atividades que se podem efetuar através destas. Sarriera, Abs, et al. (2012) deram um passo nessa direção ao analisar tecnologias de comunicação e entretenimento. Apenas as primeiras revelaram associação (indireta) com a satisfação com a vida dos adolescentes. Desta forma, seria interessante compreender igualmente o seu impacto no BEP e BES, bem como explorar especificamente que tipos de atividades revelam impacto positivo e negativo no bem-estar na adolescência. Por exemplo, as redes sociais têm revelado uma adesão crescente por parte de crianças e adolescentes e já existe investigação a associa-la a aspetos positivos e vantagens, mas também a riscos (e.g. Costa, 2014). Visto que as redes sociais fazem parte da vida quotidiana dos adolescentes, seria muito importante perceber o tipo de impacto que exercem no bem-estar, bem como nos seus domínios, de modo a que fosse possível intervir no sentido de

potenciar os aspetos positivos e atenuar os negativos. A exploração desta temática ficaria enriquecida se, para além do bem-estar, fossem analisadas variáveis como a perceção parental, o significado das diferentes atividades para os adolescentes, o apoio social e a autoestima/ autoconceito.

No que diz respeito à categoria da vulnerabilidade social, Viñas et al. (2019) identificaram que, quanto mais as crianças e adolescentes utilizam a estratégia de *coping* distração, mais baixa se evidencia a sua perceção de desvantagem social. Visto que esta perceção se associa negativamente ao bem-estar, seria interessante analisar que tipo de relação estas variáveis estabelecem e quais os fatores envolvidos na mesma. Isto é, perceber por que razão utilizar mais estratégias de distração se associa a uma menor perceção de desvantagem social. Será que uma menor presença de stress (causada pela mais elevada capacidade de autorregulação para lidar com situações problemáticas devido à utilização desta estratégia) faz com que os jovens se sintam menos vulneráveis, e por isso se percecionem como em menor desvantagem? Será que esse resultado se deveu ao facto de serem as crianças a utilizar mais este tipo de estratégia? Passando a explicar a última questão, Viñas et al. (2019) identificaram que os adolescentes tinham uma perceção de vulnerabilidade mais elevada e menor satisfação com a vida (vs crianças). Para além disso, a utilização de estratégias de distração revelou uma diminuição com o aumento da idade. Logo, surge a questão de se esta associação se deveu ao simples facto de as crianças utilizarem mais este tipo de *coping* e, simultaneamente, evidenciarem menor perceção de vulnerabilidade; ou se, de facto, este tipo de *coping* tem realmente impacto a um nível global, permitindo uma menor perceção de desvantagem social. Talvez a primeira hipótese seja a mais plausível, no entanto, visto que os autores não desvendaram esta associação, seria interessante compreender, no futuro, que fatores se encontram envolvidos nesta relação, de modo a compreender melhor tanto o bem-estar em situações de desvantagem social, como os constructos perceção de vulnerabilidade e *coping*.

Adicionalmente, seria relevante analisar a variável da desvantagem social em relação aos constructos BES e BEP (e não apenas quanto à satisfação com a vida), tentando compreender quais os domínios que se evidenciam mais prejudicados pela presença desta vulnerabilidade, de modo a ser possível desenvolver programas de intervenção que contribuam para um desenvolvimento mais positivo e harmonioso destes jovens. Para além disso, uma análise de diferentes faixas etárias, bem como a apresentação dos resultados

detalhados em relação aos aspetos nos quais foram identificadas diferenças significativas, seria igualmente positivo.

Quanto à variável institucionalização, os estudos incluídos na presente RSL demonstraram resultados contraditórios. Deste modo, seria importante procurar investigar esta temática com amostras representativas desta população, para perceber realmente como se revela o bem-estar destes adolescentes e, mais uma vez, identificar quais as dimensões/ áreas nas quais é mais prioritário intervir, com o objetivo de contribuir para um aumento do seu bem-estar.

Em relação ao *bullying*, como foi possível compreender, esta é uma variável que afeta o bem-estar dos jovens independentemente do tipo de papel que desempenham nesta situação. Deste modo, uma análise longitudinal dos efeitos do envolvimento neste tipo de violência poderia fornecer mais pistas para a compreensão deste fenómeno, bem como facilitar a identificação da melhor forma de intervir para promover o bem-estar, de diminuir a ocorrência de violência entre pares e de atenuar os efeitos prejudiciais por si causados, independentemente do papel desempenhado na situação de *bullying*.

Uma outra situação de vulnerabilidade que seria importante explorar relaciona-se com a existência de problemas de saúde física. Nesta RSL, os resultados parecem indicar que o que tem impacto no bem-estar dos adolescentes com doenças crónicas se relaciona com o grau de constrangimentos e alterações que a condição provoca no quotidiano. Neste sentido, seria importante analisar diferentes tipos de doenças crónicas de modo a compreender se esta premissa se confirma. Isto é, se o bem-estar é afetado consoante a condição de saúde se revela mais disruptiva das rotinas e da possibilidade de os jovens viverem uma vida mais normativa, ou se existem outros fatores que podem contribuir para uma diminuição do bem-estar nesta população.

Para além disso, seria interessante uma maior exploração das variáveis doença crónica e estratégias de *coping*. A única investigação que analisou esta temática não identificou diferenças significativas. No entanto, Rosa (2016) refere que esta é uma área pouco explorada na literatura portuguesa. Seria relevante perceber se existem estratégias de autorregulação que potenciam especificamente o bem-estar de adolescentes com problemas de saúde física e identificar, novamente, se existem diferenças no impacto que cada estratégia tem no bem-estar, dependendo do grau de constrangimento da condição de saúde no dia-a-dia dos jovens, bem como da duração do tratamento.



Em relação à variável idade, seria relevante efetuar mais investigações com diferentes faixas etárias e com um número equivalente de crianças e adolescentes em cada grupo amostral. Considera-se importante que, aquando das análises estatísticas, se efetue uma separação de idades para que no mesmo grupo não se encontrem incluídas, por exemplo, crianças e adolescentes (e.g. 10-14 anos, como aconteceu na investigação de Pratas, 2014). Este tipo de pequenas alterações permite uma maior segurança para extrapolar inferências quanto a uma perspetiva desenvolvimentista. Adicionalmente, uma amostra abrangente (e.g. 8-18 anos) poderia permitir efetuar grupos diferentes e compreender a forma como o bem-estar evoluiu com a passagem do tempo, facilitando a identificação de nuances dentro da mesma fase do desenvolvimento. As análises estatísticas poderiam ser efetuadas de duas formas complementares. Uma primeira na qual se comparassem os dois grandes grupos da infância e adolescência (e.g. 8-11 vs 12-18 anos) e, num segundo momento, a comparação dos grupos mais restritos entre si (e.g. 8-9 vs 10-11 vs 12-14 vs 15-16 vs 17-18). Para além disso, considera-se relevante que se analise tanto o BEP como o BES, uma vez que, por exemplo, a componente afetiva do BES se revelou muito descurada nos estudos incluídos que analisaram a variável idade. Apesar de uma metodologia transversal permitir alcançar resultados muito ricos e ser mais fácil de elaborar, recorrer a um estudo longitudinal poderia enriquecer ainda mais o conhecimento sobre a forma como este constructo se desenvolve com o passar do tempo e nas diferentes fases desenvolvimentistas.

Em relação à variável anos de escolaridade, efetua-se uma sugestão. A identificação das idades (e respetivas percentagens) que se encontram representadas em cada ano de escolaridade facilita a análise dos resultados e contribui, igualmente, para o alcance de uma perspetiva desenvolvimentista. Esta informação nem sempre é apresentada e considera-se que a sua presença pode fazer a diferença no que concerne às inferências e extrapolações.

Ainda quanto à perspetiva desenvolvimentista, poderia ser interessante perceber a forma como o bem-estar presente na adolescência influencia o da adultez – estudo longitudinal. Ou seja, perceber a forma como o funcionamento e experiências na adolescência influenciam o desenvolvimento na idade adulta. Poderia igualmente ser efetuada uma comparação dos fatores promotores do bem-estar nestas duas faixas etárias para identificar semelhanças e diferenças percebendo, consequentemente, o que poderia ser mais importante potenciar em cada altura específica do desenvolvimento.

Em relação aos instrumentos, considera-se que pode ser muito enriquecedor aplicar à mesma amostra o instrumento de Bizarro (1999) e um que analise as dimensões propostas por Ryff (1989). O facto de se focarem em aspetos diferentes do BEP faz com que se revelem sensíveis a diferentes componentes e aspetos igualmente pertinentes para a compreensão deste complexo constructo. Seria interessante perceber como os resultados se iriam conjugar e interligar, fornecendo provavelmente uma visão ainda mais rica e completa sobre a fase da adolescência e o bem-estar. Seria interessante perceber se o mesmo padrão identificado nesta RSL ir-se-ia suceder ou não, isto é, se se iria verificar uma tendência incremental do BEP com o aumento da idade no instrumento relativo aos domínios de Ryff (1989) e uma propensão para a diminuição do BEP com a idade no instrumento de Bizarro (1999).

Ainda na temática dos instrumentos de medida, seria interessante analisar em conjunto os três instrumentos que revelaram inconsistências na avaliação da componente cognitiva-avaliativa do BES (*Personal Well-Being Index School Children; Students Life Satisfaction Scale; Overall Life Satisfaction*). Visto que demonstraram emparelhar-se de formas diferenciadas nos estudos incluídos, torna-se difícil compreender as razões/ fatores que estão a originar os resultados diferenciados. Isto é, se a hipótese defendida por Sarriera et al. (2015) se encontrasse em consonância com a realidade, faria sentido que os instrumentos com um foco mais geral e abstrato revelassem, na mesma amostra, resultados semelhantes (*Overall Life Satisfaction, Students Life Satisfaction Scale*); e que aquele mais específico e concreto (*Personal Well-Being Index School Children*) pudesse evidenciar resultados diferenciados. Assim, considera-se que ao aplicar estes três instrumentos em simultâneo a uma amostra aleatória, estratificada ou, pelo menos, com os diferentes grupos amostrais equilibrados em termos percentuais (e.g. sexo, idade), poder-se-ia compreender o que se encontra a causar diferenças nos resultados.

Como já referido no Capítulo 3, na literatura recolhida identificou-se uma tendência para a utilização de métodos transversais de recolha de dados. Apesar de este tipo de investigações se evidenciar importante para o aumento do conhecimento científico, apenas a abordagem longitudinal permite inferir causalidade. Este facto tem impacto em termos práticos pois, ao identificar-se os fatores que causam o bem-estar, torna-se mais fácil a existência de assertividade no que concerne à sua promoção, tanto em termos gerais (e.g. programas a uma escala global), como em termos da prática clínica mais individualizada. Assim, fica evidente a necessidade de desenvolvimento de mais estudos longitudinais nesta área do bem-estar.

Em relação à metodologia RSL, sugere-se que no futuro se elabore uma investigação apenas específica para o contexto português. A pesquisa para a presente RSL permitiu identificar que existem inúmeros estudos sobre a temática do bem-estar na adolescência apenas em Portugal. Devido ao tempo reduzido para a elaboração desta dissertação de mestrado, foi necessária a utilização de filtros para a diminuição do número de resultados que iam surgindo nas diferentes bases de dados. Ao longo da pesquisa foi possível compreender, por exemplo, que existe uma grande quantidade de dissertações e teses académicas (disponíveis na base de dados RCAAP) sobre esta temática. A exploração das mesmas bases de dados (excluindo alguns filtros), bem como a utilização de outras (e.g. *Redalyc*; *Scopus*; *Science Direct*) de certo originaria o alcance de um número mais elevado de estudos nesta área e permitiria uma compreensão mais alargada da forma como este constructo se expressa e desenvolve na população portuguesa.

Certamente, uma RSL ideal e ainda mais enriquecedora envolveria a união de investigação proveniente de diversos países. No entanto, devido ao grande volume de trabalho envolvido e também no sentido de potenciar a objetividade do processo de recolha e apresentação dos resultados, sugere-se que este tipo de trabalho seja efetuado, como sugere o grupo PRISMA e alguns autores experientes nesta metodologia (e.g. Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & Group, 2009; Petticrew & Roberts, 2006; Torgerson, 2003), por uma equipa de trabalho composta por diversos investigadores. Para além de potenciar uma maior compreensão do fenómeno do bem-estar, este tipo de RSL permitiria identificar as diferenças culturais na expressão e desenvolvimento deste constructo nas diferentes fases do desenvolvimento.

Nesta secção da discussão pretende-se, igualmente, efetuar sugestões de cariz mais prático e geral. Durante a execução desta RSL foi possível perceber que muitos estudos deixam de parte informação relevante para a compreensão e análise crítica da investigação. Por exemplo, alguns artigos fornecem uma explicação sobre os instrumentos a que recorreram, referindo os seus objetivos e o tipo de dados a que permitem chegar. Isto faz com que o leitor não necessite de pesquisar mais informação sobre o instrumento para compreender o seu funcionamento e facilita a tomada de decisão sobre a adequação do mesmo ao objetivo e população em estudo. De facto, existem artigos que muitas vezes apenas colocam o nome do instrumento, sem referir mais informação sobre o mesmo.

Para além disso, pode ainda falar-se de outro tipo de informações que nem sempre são fornecidas ao leitor. A não apresentação das características básicas da amostra (e.g. idades

dos participantes englobados num determinado ano de escolaridade) faz surgir algumas questões na interpretação dos resultados que poderiam ser facilmente resolvidas. Para além disso, e recorrendo novamente a um exemplo, referir que existe uma diminuição do bem-estar com a idade sem identificar exatamente onde se encontram as diferenças significativas e não fornecer as médias de bem-estar de cada grupo etário, revela-se completamente diferente para a interpretação dos resultados por parte do leitor, do que quando esta informação está presente. É positivo perceber que os 15 anos se evidenciam a idade na qual os jovens revelam o menor bem-estar (por comparação às outras idades). No entanto, ainda mais enriquecedor é saber esta informação, possuindo igualmente a noção de que os valores aos 16 e 17 anos são semelhantes aos evidenciados pelos 15 anos. Ou seja, quanto mais informação o leitor possuir sobre as análises estatísticas efetuadas e a amostra recolhida, mais possibilidade terá de compreender todas as implicações, conclusões e inferências que podem ser efetuadas a partir dos resultados.

Ao efetuar esta RSL foi possível compreender que diversos estudos apresentam os seus dados e resultados de forma pouco prática para a análise e interpretação dos mesmos por parte do leitor. Isto é, muitas vezes uma quantidade substancial de dados é apresentada no artigo entre parêntesis dentro do próprio texto, ao invés de em tabelas ou gráficos. Considera-se que, no futuro, deveria ser feito um esforço por parte dos investigadores para apresentarem a informação de forma mais estruturada, de modo a facilitar a leitura expedita e interpretação da mesma. Este tipo de alterações revela-se um ganho para qualquer pessoa, facilitando, em particular, o trabalho de quem deseja fazer uma RSL. Como já referido no Capítulo 2, esta é uma metodologia ainda pouco utilizada, mas muito necessária para a identificação do conhecimento científico existente. Deste modo, considera-se que, quanto mais se efetuar uma transposição dos dados para um formato fácil de ler e compreensível por todos, se a linguagem for clara e se forem descritos os procedimentos utilizados, estaremos perante menos um entrave à elaboração de RSL, potenciando a sua produção.

Especificamente quanto ao bem-estar, obtiveram-se diversos estudos (durante a pesquisa bibliográfica e a análise dos artigos incluídos) que afirmam encontrar-se a avaliar o BEP e o BES, mas, ao identificar-se os instrumentos utilizados, compreende-se que na realidade não estão a fazê-lo. Esta situação revela-se algo preocupante pois os artigos científicos nestas condições efetuam conclusões e extrapolações sobre determinado constructo quando, na verdade, se encontram a analisar um outro completamente diferente ou apenas uma das suas componentes. Como foi possível observar, isto ocorreu diversas vezes

em relação à componente cognitiva-avaliativa do BES (e.g. Alcantara et al., 2017; Sarriera et al. 2015; Viñas et al., 2017). Deste modo, apela-se a uma maior conjugação entre a teoria (o que é um determinado constructo) e a prática (o que é que avalia todas as componentes desse constructo) de modo a que os leitores não sejam induzidos em erro em relação às conclusões dos estudos. Adicionalmente, apela-se a que as investigações futuras comecem mais consistentemente a analisar ambas as componentes do BES, de modo a que os resultados possam fornecer maior confiança e aproximarem-se da avaliação total do constructo, facilitando também a sua aplicação à prática.

### **5.3 Análise da qualidade da RSL – forças e fragilidades**

Apesar de esta RSL não ter permitido alcançar toda a literatura relativa ao bem-estar na adolescência de Portugal e Brasil, possibilitou incluir inúmeras evidências sobre a forma como o bem-estar se expressa nestes dois países, bem como salientar algumas semelhanças à literatura de outras zonas do globo.

A análise desta RSL, através do instrumento AMSTAR (Shea et al., 2007), permite perceber que reúne muitos dos critérios para se considerar uma revisão detentora de qualidade. Aqui serão discutidos e explicados os diferentes itens deste instrumento e a consequente análise da presente RSL.

No que concerne ao primeiro item do AMSTAR, este refere-se à existência prévia de um protocolo de investigação. Como já descrito no Capítulo 3, esta RSL foi precedida pelo desenvolvimento de um protocolo que, por sua vez, contribuiu para a organização do trabalho que foi efetuado e diminuiu a probabilidade de enviesamento e subjetividade das diferentes etapas da revisão (e.g. Mallett et al., 2012; Moher et al., 2015). Deste modo, identifica-se este aspeto como uma força da presente dissertação.

Uma segunda área explorada por este instrumento refere-se à presença de pelo menos dois investigadores na etapa relativa à recolha da literatura. Como já descrito no Capítulo 3, a extração independente por parte de duas pessoas e subsequente comparação dos resultados obtidos confere objetividade ao processo de recolha de literatura (Liberati et al., 2009; Moher et al., 2015; Petticrew & Roberts, 2006; Torgerson, 2003). Isto permite a identificação de eventuais diferenças na tomada de decisão quanto à inclusão e exclusão de artigos, obrigando a uma discussão/ debate e alcance de acordo por parte dos investigadores, atenuando

eventuais enviesamentos no processo de recolha dos estudos e sua confrontação com os critérios de elegibilidade.

Dada a natureza típica das dissertações de mestrado, isto é, da necessidade de serem elaboradas apenas por um investigador (sob a supervisão do orientador), não foi possível executar este procedimento. Contudo, no sentido de tentar diminuir o impacto negativo deste fator, sempre que existiram dúvidas quanto à adequação de um estudo aos critérios de elegibilidade, parte do processo descrito anteriormente foi reproduzido, tendo as incertezas de inclusão sido exploradas junto da orientadora, de modo a serem tomadas decisões menos enviesadas. Este procedimento conferiu mais subjetividade a esta etapa da RSL contribuindo, consequentemente, para a maior objetividade da própria revisão.

O terceiro item do AMSTAR é relativo à recolha da literatura e torna saliente a importância da pesquisa em pelo menos duas bases de dados e da descrição pormenorizada da estratégia de procura dos estudos (palavras-chave, filtros utilizados, etc.). Como evidente no Capítulo 3, toda esta informação foi fornecida e descrita, tendo sido efetuadas pesquisas em quatro bases de dados. Assim, pode concluir-se que este se revela um outro aspeto positivo da presente RSL.

Ainda no que concerne a este tópico, é relevante referir uma fonte de fragilidade da presente investigação. Tal como referido no Capítulo 3, foi necessário recorrer a alguns filtros e estratégia de pesquisa que limitou o alcance de um maior número de estudos. Este refinamento revelou-se necessário devido à existência de pressões temporais de término da presente dissertação de mestrado. Contudo, não contribuiu para o alcance de toda a literatura portuguesa e brasileira sobre a temática do bem-estar na adolescência (e que vai ao encontro dos critérios de elegibilidade).

O quarto item do instrumento utilizado para analisar a qualidade da presente RSL refere-se à inclusão de literatura cinzenta, isto é, aos esforços do investigador para evitar o *publication bias* nos estudos incluídos. Como descrito nos Capítulos 3 e 4, uma forma acessível de alcançar este objetivo evidenciou-se a inclusão de trabalhos académicos. Este procedimento contribuiu, deste modo, para o aumento da objetividade da presente investigação (Petticrew & Roberts, 2006).

O quinto item do AMSTAR é referente à apresentação, na RSL, de uma lista dos estudos incluídos e excluídos. Este critério foi também alcançado na presente dissertação,

estando esta informação presente nos Quadros 3, 4 e 5. O sexto item, por sua vez, relaciona-se com a apresentação das características dos estudos incluídos, aspeto também presente no Capítulo 4 e nos Quadros 4 e 5. Estes evidenciam-se, assim, mais dois fatores positivos que contribuem para a qualidade da presente RSL.

Uma outra área explorada pelo AMSTAR refere-se à presença de uma avaliação da qualidade dos artigos incluídos. Esta considera-se importante devido à confiança que o investigador e leitor podem ter nos resultados apresentados (Perestelo-Perez, 2013). Deste modo, nesta RSL foram mencionados os critérios de análise, bem como descritos, no Quadro 5, os aspetos específicos de cada estudo (individualmente). Adicionalmente, uma análise global foi efetuada na secção 4.3 do Capítulo 4.

De forma geral, as amostras dos estudos incluídos não se evidenciaram representativas da população adolescente portuguesa/ brasileira. Isto significa que não podem ser efetuadas generalizações dos resultados apresentados para toda a população. Para além disto, a presença de heterogeneidade nos grupos amostrais em muitos dos estudos incluídos também não favorece a confiança total nos resultados. No entanto, o facto de se terem identificado consistências entre diversos resultados dos estudos incluídos, bem como com outras investigações não incluídas (e.g. originárias de outros países), fornece uma maior confiança nas evidências apresentadas nesta RSL.

A grande maioria dos estudos revelou utilizar um nível de significância adequado nas análises estatísticas, mencionando muitas vezes evidências fortes e muito fortes ( $p < 0.01$  e  $0.001$ ) (Victor & Paes, 2008). Ademais, em diversos estudos os instrumentos utilizados demonstraram-se adequados aos objetivos das investigações, à população-alvo e revelaram uma boa consistência interna. Apesar de várias investigações não fornecerem informação sobre todos os parâmetros referidos, 38% evidenciaram, simultaneamente, adequação à população, bem como da sua consistência interna. Um outro aspeto que contribui para a qualidade das evidências relaciona-se com o cuidado na apresentação dos resultados daqueles estudos que, apesar de referirem estar a analisar um determinado constructo, os instrumentos utilizados não se revelavam adequados para essa avaliação. Ou seja, na presente RSL foram unicamente apresentadas conclusões em relação aos constructos/ componentes que foram efetivamente analisados nos estudos.

O oitavo item refere-se também à qualidade das investigações e à forma como esta se repercutiu no resumo das evidências no Capítulo 3. Como é possível observar, neste capítulo

foi efetuado um esforço no sentido de não reportar algumas evidências provenientes de estudos cujas características metodológicas não potenciavam confiança nos resultados, salientando-se particularmente as investigações de Costa et al. (2015), Silva et al. (2007) e Paula (2012).

O nono item relaciona-se com a adequação do método utilizado para a apresentação dos resultados. Como descrito no Capítulo 2, algumas RSLs recorrem à metodologia da meta-análise para conjugar e apresentar as suas evidências. No entanto, outras optam por uma metodologia qualitativa, sendo ambas consideradas adequadas (Petticrew & Roberts, 2006; Torgerson, 2003). Nesta dissertação optou-se por recorrer à descrição e conjugação narrativa dos resultados. Apesar de, por vezes, os instrumentos utilizados contribuírem para a homogeneidade dos resultados (e, por isso, permitirem o uso de métodos estatísticos para a sua conjugação), outras vezes essa não se evidenciou uma possibilidade, sendo os dados heterogéneos. Um aspeto que poderia ter enriquecido a presente dissertação seria a comparação estatística dos dados da investigação de Bizarro (1999) e dos estudos de Pato (2014) e Queimado (2014), permitindo compreender se e qual dos resultados das amostras de adolescentes institucionalizados se evidenciava significativamente diferente dos dados do BEP dos adolescentes com um percurso mais normativo.

O décimo item, por sua vez, refere-se à avaliação da presença de *publication bias*. Esta avaliação implica a combinação de testes estatísticos e gráficos, sendo sobretudo utilizada em RSLs que integram investigações do tipo *randomised control trial*. Assim, este procedimento foi excluído do processo da presente dissertação. No entanto, o facto de se ter providenciado a inclusão de trabalhos académicos revelou-se uma forma de controlar este enviesamento, contribuindo para a confiança nos resultados obtidos.

O último item do AMSTAR não se aplica à presente investigação, uma vez que se refere à existência de conflito de interesses.

Assim, pode concluir-se a presença de algumas fragilidades nesta RSL, mas também de diversas forças que conferem confiança e qualidade ao trabalho de investigação elaborado. Para além do já referido, considera-se que o seguimento da metodologia PRISMA, uma das referências na área da RSL, foi igualmente um fator que contribuiu positivamente para a qualidade da presente dissertação (Moher et al., 2009).



## 6. Conclusão

A presente RSL teve por objetivo explorar o conhecimento científico existente sobre o bem-estar na adolescência nos contextos português e brasileiro, através da identificação e análise das variáveis até à data investigadas. Recorreu-se à examinação de duas conceptualizações de bem-estar (BEP e BES), o que providenciou uma visão de complementaridade, bem como holista deste complexo constructo. Salienta-se, contudo, que esta revisão não esgota a literatura existente sobre esta temática, tendo-se estabelecido critérios e estratégias de pesquisa que permitiram um refinamento dos resultados alcançados.

Durante o processo de pesquisa, identificou-se uma tendência para a existência de investigações transversais e de natureza quantitativa, tendo-se apenas rejeitado um único estudo por não ir ao encontro do critério previamente estabelecido sobre a inclusão de investigações quantitativas. Detetou-se igualmente uma tendência para a maioria dos estudos se evidenciarem de outros contextos culturais que não Portugal e Brasil (e.g. Estados Unidos da América, Austrália, China, etc.).

Através dos estudos analisados, foi possível compreender a importância do envolvimento e satisfação com os contextos familiar e escolar. As relações com os pais e amigos que fornecem apoio, afeto, estrutura e referências positivas contribuem para o bem-estar, para o alcance mais harmonioso das tarefas desenvolvimentistas e para o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Alcantara et al., 2017; Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Simões, 2005; Teixeira, 2015).

Adicionalmente, quanto aos recursos e características internas, importa salientar a relevância para o bem-estar dos adolescentes da presença de capacidades sociais, de autorregulação, de organização e aproveitamento do tempo e de aceitação das experiências internas e observação da vida interior, bem como de autoestima, satisfação corporal, orientação tendencialmente otimista na vida e expectativas futuras positivas (Dias, 2014; Fernandes, 2007, 2018; Leme et al., 2015; Queimado, 2014; Sarriera et al., 2013; Vale, 2013). Ademais, o envolvimento em atividades de tempo livre que estimulem o convívio social e o envolvimento em atividades físicas e de voluntariado parecem evidenciar-se igualmente positivas para o bem-estar dos jovens (Carvalho, 2015; Fernandes, 2018; Pereira, 2012; Sarriera, Abs, et al., 2012; Sarriera et al., 2013).

Em relação às situações de vulnerabilidade como a desvantagem social, a institucionalização e a presença de conflito com a lei, foi possível concluir que estas se

encontram negativamente associadas ao BEP, BES ou a uma das suas componentes (Lima & de Moraes, 2016; Pato, 2014; Queimado, 2014; Silva, 2012; Viñas et al., 2019). Os jovens inseridos nestas situações encontram-se expostos a contextos algo desfavoráveis ao seu desenvolvimento e ajustamento, estando igualmente mais expostos a situações de stress e preconceito (e.g. Llosada-Gistau et al., 2015; Poletto, 2011; Zappe & Dell’aglio, 2016). Apesar disto, as evidências da presente dissertação demonstram também a presença de aspetos que contribuem para o bem-estar dos adolescentes, indo ao encontro das investigações que reportam a existência de fatores protetores (e.g. experiências positivas; laços positivos; afastamento de ambientes desadequados, etc.) (e.g. Lima & de Moraes, 2016, 2018; Pato, 2014; Poletto, 2011; Queimado, 2014; Silva, 2012; Viñas et al., 2019; Zappe & Dell’aglio, 2016).

Estando a exposição a violência associada a sofrimento psicológico, faz sentido que os estudos incluídos tenham demonstrado que esta também se associe a um menor BEP, BES ou diminuição de alguma das suas componentes (Alcantara et al., 2017; Costa et al., 2015; Saúde, 2011; Silva & Dell’Aglio, 2016; Viñas et al., 2019; Waters et al., 2009). Em particular, quanto ao *bullying*, o envolvimento em qualquer tipo papel, seja este mais ativo ou passivo, revela repercussões no bem-estar dos jovens, tendo igualmente impacto no seu desenvolvimento e qualidade de vida (Alcantara et al., 2017).

Uma outra situação de vulnerabilidade explorada nesta RSL referiu-se à presença de problemas de saúde física (insuficiência renal crónica, asma e obesidade). Esta situação associou-se a um menor BEP por parte dos adolescentes (Bizarro, 2001b; Maia, 2013; Rosa, 2016). No entanto, parece indicar que este apenas se revela significativamente alterado em situações nas quais existe um mais elevado comprometimento do quotidiano dos jovens e da possibilidade de viverem uma vida mais normativa (Berntsson et al., 2007; Bizarro, 2001b; Maia, 2013; Rosa, 2016; Siegel, 1998).

Também a presença de sintomatologia internalizante e externalizante se associa a um maior sofrimento psicológico, menor BEP e BES (Fernandes, 2007, 2018; Franco, 2014; Merrell, 2008; Oliveira, 2018; Pinto et al., 2018; White & Renk, 2011). Nesta RSL foram exploradas, particularmente, a sintomatologia depressiva e a ansiedade social, tendo ambas revelado capacidade preditiva do BEP e apenas os sintomas depressivos também do BES (Fernandes, 2007; Franco, 2014; Pinto et al., 2018).

Em relação à variável demográfica sexo, apesar de não existir concordância total nos estudos incluídos (e, como observado no Capítulo 2, também na literatura de outros países), é possível identificar que as raparigas evidenciam um BEP e BES significativamente inferiores, sendo igualmente o único sexo a revelar valores mais elevados em dimensões que potenciam um menor bem-estar (e.g. Bizarro, 1999; Pereira, 2012; Pratas, 2014). Apesar disso, evidenciam também resultados elevados em domínios que potenciam este constructo (e.g. Fernandes, 2007; Silva & Dell’Aglío, 2018; Vale, 2013). De forma geral, a área das relações interpessoais é aquela em que parece surgir um maior equilíbrio entre os dois sexos, sendo que ambos evidenciaram valores elevados em dimensões positivas associadas à área social (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Saúde, 2011; Silva & Dell’Aglío, 2018; Teixeira, 2015; Vale, 2013).

O nível socioeconómico também não evidenciou total consenso entre os estudos incluídos (como também acontece noutras investigações – Capítulo 2). Contudo, parece estar presente uma desvantagem dos adolescentes com um ESE mais baixo, pois reportam valores mais elevados em dimensões que não contribuem para o bem-estar (e.g. Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Vale, 2013). Também a satisfação com a vida de adolescentes cujos pais evidenciam menos habilitações literárias se revelou inferior. No entanto, os resultados não demonstraram consenso nos estudos incluídos (e.g. Leme et al., 2015; Teixeira, 2015).

Estar inserido num contexto de residência urbano parece demonstrar uma vantagem (vs rural), visto que os adolescentes reportam mais BEP e satisfação com a vida (Alcantara et al., 2017; Fernandes, 2007). Apesar disto, mais uma vez, não parece existir consenso na literatura (Mimoso, 2013; Viñas et al., 2019). Talvez esta ausência de diferenças nalguns estudos possa ser pensada como resultado do fenómeno da globalização, que tornou mais semelhantes os contextos rurais e urbanos, sendo que no presente existem mais facilidades e oportunidades nalguns contextos rurais que outrora não se verificavam.

Nesta RSL foi possível também alcançar uma perspetiva desenvolvimentista do bem-estar. Assim, no que concerne ao BES e BEP sob a dualidade da presença de recursos e dificuldades pessoais (Bizarro, 1999), identificou-se diminuição destes constructos ou de algumas das suas componentes ao longo do desenvolvimento, evidenciando-se diferenças entre crianças e adolescentes, bem como entre adolescentes mais novos e mais velhos (Alcantara et al., 2017; Bizarro, 1999; Fernandes et al., 2011; Lima & de Moraes, 2016; Pratas, 2014; Sarriera, Abs, et al., 2012; Saúde, 2011; Teixeira, 2015; Vale, 2013; Viñas et

al., 2019). Estas diferenças salientam uma vantagem para as crianças e adolescentes mais novos, que demonstram valores elevados em componentes associadas a bons níveis de BEP e BES.

Quanto ao BEP sob a perspetiva dos domínios de Ryff (1989), parece existir um aumento com a idade (apesar de não uniforme), tendo sido mencionadas diferenças significativas entre crianças e adolescentes, bem como entre adolescentes mais novos e mais velhos (Carvalho, 2015; Fernandes, 2007; Vale, 2013). Por sua vez, estas diferenças podem ser pensadas à luz de aspetos da maturação e das tarefas desenvolvimentistas típicas da adolescência, sendo que as crianças e os jovens da adolescência inicial revelam menos autonomia, domínio do meio e crescimento pessoal (Carvalho, 2015; Fernandes, 2007; Vale, 2013). Para além disto, os resultados parecem concordantes com os das investigações que recorreram ao instrumento de Bizarro (1999), ao evidenciarem que as crianças demonstram uma mais elevada aceitação de si (Carvalho, 2015).

Como já referido, ao centralizar todas estas evidências, a presente RSL torna-se uma mais-valia, não só para a área da investigação, como também para a prática de psicologia clínica, fornecendo aos profissionais um documento que pode contribuir para o melhoramento e alteração das suas intervenções, tanto a uma escala mais global (e.g. aplicação de programas em escolas) como em termos da prática clínica de cariz terapêutico.

A adolescência é o último estágio do desenvolvimento no qual a sociedade consegue aceder de forma relativamente facilitada a toda a população. De facto, sendo a Educação obrigatória até ao 12º ano, através das instituições de ensino torna-se possível o alcance de todos os adolescentes. Deste modo, faz muito sentido que não se ignore este potencial e se aposte na área de promoção e prevenção da saúde mental e desenvolvimento positivo dos jovens, contribuindo para a potenciação da existência de adultos mais ajustados e felizes no futuro. Assim, ao identificar-se quais as variáveis que influenciam/ se associam ao bem-estar, e estando este relacionado com a saúde mental, podem introduzir-se programas e *workshops* que promovam o desenvolvimento de recursos internos e externos dos adolescentes e potenciem estas variáveis. Pode inclusivamente pensar-se na introdução nos programas escolares/ curriculares globais de momentos e espaços estruturados para trabalhar com os alunos neste sentido, desenvolvendo o seu potencial e prevenindo o sofrimento psicológico.

Portanto, no que concerne às variáveis contextuais e recursos de desenvolvimento externos, tornou-se evidente a grande importância das relações interpessoais positivas e da

presença de apoio social. Deste modo, de um ponto de vista mais prático, as intervenções junto dos jovens devem focar-se na promoção das relações familiares, com os pares e outros adultos, visto ter-se identificado a sua associação ao bem-estar. De facto, segundo Gutiérrez e Gonçalves (2013), o fomento de relações adaptativas da pessoa com os múltiplos contextos em que se insere pode ser um passo importante para o incremento da probabilidade de desenvolvimento positivo e florescimento dos adolescentes. Assim, torna-se necessário contribuir para o desenvolvimento de competências básicas de resolução de problemas sociais e de capacidades adaptativas de relacionamento interpessoal (e.g. empatia, sensibilidade/ simpatia, autocontrolo, civismo, abordagem afetiva, desenvoltura social). A promoção das relações positivas poderia ser igualmente fomentada através das atividades de tempo livre, visto ter-se identificado nesta RSL que despende o tempo livre junto de familiares e amigos se associou à satisfação com a vida e ao bem-estar dos adolescentes.

Este tipo de intervenção na área dos relacionamentos pessoais teria também de se direccionar para a prevenção da violência. Isto é, como foi possível observar, todos os estudos incluídos que analisaram esta variável demonstraram o seu impacto negativo no bem-estar dos adolescentes. Na sua investigação, Saúde (2011) identificou uma prevalência elevada de todos os comportamentos associados ao *bullying*. Uma possível intervenção poderia passar pela sensibilização para esta problemática e do seu impacto negativo no bem-estar e desenvolvimento dos jovens, bem como a promoção de novas capacidades que tornassem mais natural a cooperação e interajuda, a tomada de consciência social e a resolução de conflitos (Saúde, 2011).

Os resultados relativos às situações de vulnerabilidade como a desvantagem social, institucionalização, conflito com a lei e violência, chamam a atenção para a necessidade da presença de condições económicas e psicossociais favoráveis, do acesso a saúde, educação, cultura e atividades de tempos livres para a promoção de um desenvolvimento saudável, da qualidade de vida e bem-estar dos jovens (Alcantara et al., 2017). Nestes contextos, poderá fazer sentido o desenvolvimento de programas que se foquem no aumento de competências de *coping* que permitam aos adolescentes adaptar-se de forma mais harmoniosa aos contextos que se evidenciam tendencialmente mais desfavoráveis e mais stressantes. Adicionalmente, parece evidenciar-se igualmente relevante a promoção do traço *mindfulness*, pois permite o desenvolvimento da capacidade de atenção plena, potenciando maior satisfação com a vida, uma experimentação da mesma sem excessivas preocupações quanto ao futuro e

arrependimentos passados e aumentando a capacidade para lidar com acontecimentos adversos (Queimado, 2014).

Adicionalmente, visto que a presença de dificuldades se revela uma situação incontornável na vida de qualquer ser humano e que o impacto das situações de stress parece evidenciar-se progressivamente mais elevado à medida que aumenta a idade, seria importante que as intervenções escolares se focassem no desenvolvimento de capacidades básicas de *coping* e de resolução de problemas no geral. Como foi possível perceber nesta RSL, tornar mais salientes estratégias de *coping* positivo como a resolução ativa dos problemas, a reavaliação cognitiva da situação stressante, a capacidade para se tranquilizar e acalmar e a procura de apoio, iria beneficiar o bem-estar dos adolescentes e potenciar a sua progressão na vida com mais ferramentas para lidar com os diferentes desafios e exigências.

Em relação a esta temática, Pratas (2014) chama a atenção para a pertinência deste tipo de aprendizagens como forma de prevenção das dificuldades psicológicas, referindo a dualidade dos problemas internalizantes e externalizantes – ambos se relacionam com a capacidade de *coping*, estando presente no primeiro uma sobre-regulação e, no segundo, uma sub-regulação. Também através dos resultados de Pinto et al. (2018), ficam evidentes a importância da promoção da qualidade de vida e bem-estar dos jovens como forma de prevenção do desenvolvimento de sintomatologia depressiva. Estes autores sugerem o foco na mudança dos estilos de vida e dos processos internos cognitivos e emocionais, como estratégia de combate a estas dificuldades psicológicas.

Ainda em relação à vulnerabilidade/ situações de stress, faria também sentido intervir junto de um grupo específico de adolescentes – aqueles que evidenciam problemas de saúde física, visto que os resultados revelaram um menor BEP por parte destes jovens. Em particular, deveria dar-se prioridade àqueles cujas condições de saúde se revelam mais disruptivas do seu quotidiano, intervindo em duas vertentes: uma primeira que permitisse o desenvolvimento de competências que facilitassem a gestão da dor e ansiedade, tanto no contexto do dia-a-dia, como em situações particulares de intervenções/ procedimentos médicos invasivos/ dolorosos; bem como, uma segunda que potenciase o desenvolvimento de capacidades de gestão do tempo e de adaptação aos inconvenientes associados à condição de saúde no dia-a-dia. Assim, poder-se-ia potenciar um menor impacto de todos estes fatores na vida dos adolescentes e promover a possibilidade de uma vida mais normativa – aspetos

que parecem ser os que mais influência exercem sobre o bem-estar e satisfação dos jovens com doenças crónicas, segundo Berntsson et al. (2007) e Siegel (1998).

No que concerne particularmente às características individuais, nesta RSL tornou-se evidente a importância do desenvolvimento de uma identidade positiva, na qual existe uma proximidade entre o *self* real e ideal, de uma autoestima e satisfação corporal mais positivas e da promoção de uma orientação otimista na vida quanto ao presente e futuro. Ao contribuir para o desenvolvimento das diversas competências reportadas até aqui (recursos de desenvolvimento internos e externos), bem como ao potenciar-se o envolvimento em atividades com significado pessoal, estar-se-á também a promover a criação, no adolescente, de uma perspetiva de si mais positiva, sendo que os jovens sentirão maior autoeficácia, autocontrolo e autonomia para lidar com as diferentes situações com as quais são confrontados no dia-a-dia (Carvalho, 2015; Compas, 1993; Teixeira, 2015). Desta forma, encontramos também a tornar o adolescente peça integrante e crucial na determinação e responsabilidade pelo seu próprio bem-estar e desenvolvimento positivos (Bizarro, 1999; Compas, 1993).

Como já referido no Capítulo 2, a etapa da adolescência evidencia-se de grandes desafios, sendo que são efetuadas diversas exigências aos adolescentes mesmo antes de estes possuírem todos os recursos e competências para lidarem adaptativa e ajustadamente com as mesmas (e.g. Bizarro, 1999; Elliott & Feldman, 1990; Newman & Newman, 2018). Esta situação pode originar algum desequilíbrio que tem o potencial de prejudicar o bem-estar e funcionamento psicológico adaptado dos adolescentes no geral e, em particular, daqueles que possuem à partida alguma vulnerabilidade mais elevada (e.g. Bizarro, 1991, 1992, 1999; Compas, 1993; Kazdin, 1993; Thiengo et al., 2014).

Deste modo, compreende-se a necessidade de, globalmente, promover aqueles aspetos que se encontram associados a um bem-estar mais elevado – cognições emocionais positivas, apoio social, relações positivas com os outros, perceção de competências, autonomia, domínio do meio, aceitação de si, crescimento pessoal, objetivos de vida, afetos positivos e satisfação com a vida (e.g. Bizarro, 1999; Henderson & Knight, 2012; Ryff, 1989); bem como a prevenção daqueles que são promotores de um bem-estar mais reduzido – cognições emocionais negativas, ansiedade e afetos negativos (e.g. Bizarro, 1999; Henderson & Knight, 2012; Ryff, 1989). Ou seja, visto que o bem-estar e funcionamento psicológico evidenciam duas vertentes, englobando dimensões mais positivas e negativas, é necessário que as

intervenções se focuem nessas duas frentes, procurando reduzir o mal-estar (e.g. queixas somáticas, dificuldades, perturbação) e promover o bem-estar (e.g. recursos pessoais) (e.g. Bizarro, 1992; Compas, 1993; Hamburg & Takanishi, 1989; Kazdin, 1993). Para esta intervenção contribui positivamente a compreensão das variáveis específicas que promovem ou prejudicam o bem-estar tornando-se, assim, evidente a pertinência da presente RSL.

A perspectiva desenvolvimentista que foi possível alcançar com o presente trabalho facilita a compreensão dos aspetos do bem-estar e variáveis que são necessários promover, antes da fase em que começam a evidenciar-se mais diminuídos nos jovens. Isto é, talvez faça sentido iniciar os programas de intervenção junto das crianças para que, ao chegarem à adolescência, evidenciem mais recursos que lhes permitam lidar de forma mais adaptativa com as grandes alterações e exigências típicas desta fase do desenvolvimento e, deste modo, o seu bem-estar não ser tão abalado. Dado que é na escola que as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, considera-se que a aplicação neste contexto desenvolvimentista de uma intervenção focada na promoção e prevenção dos aspetos até aqui referidos se revele uma boa forma de alcançar um maior número de jovens.

Para além disto, os resultados obtidos quanto à variável contexto territorial espelham um aspeto muito importante no que concerne às intervenções. O facto de terem sido encontradas diferenças na expressão do bem-estar entre as duas cidades brasileiras no estudo de Sarriera et al. (2012), chama a atenção para a importância da adaptação dos programas às necessidades específicas das diferentes pessoas com as quais se trabalha. Isto é, torna-se importante a integração do conhecimento científico com a informação que os próprios adolescentes ou professores podem fornecer relativamente àquilo que consideram ser as necessidades ou problemas mais prementes. Deste modo, poder-se-á adaptar os programas já existentes (ou criar novos) de modo a ir ao encontro das necessidades específicas de cada contexto, sem descorar aquilo que a literatura salienta como relevante.

De forma geral, a presente dissertação evidencia-se pertinente pois permitiu (i) a compilação e interligação de parte do conhecimento científico existente em Portugal e Brasil sobre o bem-estar na adolescência; (ii) a exposição de lacunas existentes na literatura (bem como a apresentação de alguns exemplos dos aspetos que seriam importantes explorar no futuro); e (iii) a exploração de informação com repercussões relevantes para a prática da psicologia (igualmente com a apresentação de alguns exemplos). Assim, pode concluir-se que a presente dissertação apresenta utilidade e relevância, não só para psicólogos, mas também



para todos aqueles que interagem com os adolescentes – cuidadores, professores, educadores, auxiliares, médicos (etc.) – pois salienta alguns dos fatores e variáveis que são relevantes promover e potenciar, bem como aqueles que devem ser prevenidos para que os jovens se tornem progressivamente mais capazes de enfrentar as exigências inerentes a esta fase do desenvolvimento (e à vida em geral) de forma positiva, adaptada e saudável.

## 7. Referências Bibliográficas

- Abdel-Khalek, A. M. (2009). Religiosity, subjective well-being, and depression in Saudi children and adolescents. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(8), 803–815. <https://doi.org/10.1080/13674670903006755>
- Abdel-Khalek, A. M. (2011). Religiosity, subjective well-being, self-esteem, and anxiety among Kuwaiti Muslim adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, 14(2), 129–140. <https://doi.org/10.1080/13674670903456463>
- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional Intelligence, Religiosity and Self-Efficacy as Predictors of Psychological Well-Being among Secondary School Adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.5964/ejop.v4i1.423>
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic Status and Health. *America Psychologist*, 49(1), 15–24.
- Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., & Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1507–1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>
- Arteche, A. X., & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8(2), 193–201.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22, 320–336.
- Assis, S. G. de, & Souza, E. R. de. (1999). Criando Caim e Abel - pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4(1), 131–144. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81231999000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Bach, J. M., & Guse, T. (2015). The effect of contemplation and meditation on ‘great compassion’ on the psychological well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 10(4), 359–369. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.965268>

- Barlow, J. H., & Ellard, D. R. (2005). Psycho-educational interventions for children with chronic disease, parents and siblings: An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 19–31. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00474.x>
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., Van Beijsterveldt, T. C. E. M., & Boomsma, D. I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents. *Behavior Genetics*, 43, 177–190. <https://doi.org/10.1007/s10519-013-9589-7>
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link between Subjective Well-being, Internal Resources, and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67–79. <https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>
- Bernal, A. C. A. L., Arocena, F. A. L., & Ceballos, J. C. M. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17–26.
- Berntsson, L., Berg, M., Brydolf, M., & Hellström, A. L. (2007). Adolescents' experiences of well-being when living with a long-term illness or disability. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21, 419–425. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00490.x>
- Bizarro, L. (1991). Stress na adolescência: Considerações teóricas e implicações práticas. *Psicologia*, 19(2), 149–169.
- Bizarro, L. (1992). Avaliação cognitiva e estratégias de confronto: Estudo desenvolvimentista dos adolescentes em situações de stress. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 117–132.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência (Dissertação de doutoramento)*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Bizarro, L. (2001a). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81–116.
- Bizarro, L. (2001b). O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 55–67.
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards. *Developmental Review*, 33(4), 357–370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003.Sampling>

- Borsa, J. C., Damásio, B., & Bandeira, D. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas. *Paidéia*, 22(53), 423–432.
- Bradburn, N. M., & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness. A pilot study of behavior related to mental health. Monographs in social research.* (Vol. 3). Chicago: ALDINE PUBLISHING COMPANY. Retrieved from [http://www.norc.org/PDFs/Publications/Reports\\_on\\_Happiness\\_1965.pdf](http://www.norc.org/PDFs/Publications/Reports_on_Happiness_1965.pdf)
- Buehler, A. M., Figueiró, M. F., Cavalcanti, A. B., & Berwanger, O. (2012). *DIRETRIZES METODOLÓGICAS elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados* (Vol. 1). Ministério da Saúde.
- Cabral, N. M. T. P. (2010). *A Cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes.* Universidade dos Açores. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p23>
- Carvalho, N. A. de. (2015). *Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa.*
- Casas, F, Fernández, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & del Valle, J. F. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29(1), 148–158. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092825>
- Casas, Ferran, Băltătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665–681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). Desafios Globais da Sociedade da Informação. In *A Sociedade em Rede do Conhecimento à Acção Política* (p. 439). Retrieved from <http://www.egov.ufsc.br>
- Centre for Reviews and Dissemination (2009). *Systematic Reviews CDR's guidance for undertaking reviewa in health care.* York Publishing Services Ltd.
- Chu, P. Sen, Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships

- between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645.
- Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors in Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559–578. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x>
- Compas, B. E. (1993). Promoting positive mental health during adolescence. In S. G. Millstein, A. C. Petersen, & N. E. O. (Eds.), *Promoting the health of adolescents – New directions for the twenty-first century* (pp. 159–179). New York: Oxford University Press.
- Costa, A. M. L. (2014). *Redes Sociais na Internet: o que fazem as crianças/jovens e o que pensam os encarregados de educação*. Universidade do Minho. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Costa, M. R., Xavier, C. C., Andrade, A. C. de S., Proietti, F. A., & Caiaffa, W. T. (2015). Bullying among adolescents in a Brazilian urban center - “Health in Beagá” Study. *Revista de Saude Publica*, 49(56), 1–10. <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2015049005188>
- Cotton, S., Hoopes, A., & Larkin, E. (2005). The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 34(2), 114. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.07.017>
- Cui, M. (2003). *The impact of marital conflict on children*. ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from <https://search.proquest.com>
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent’s subjective wellbeing and education outcomes. *Studi Sulla Formazione*, 20(1), 81–94. <https://doi.org/10.13128/Studi>
- Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). *Child and adolescent development: An advanced course*. (W. Damon & R. M. Lerner, Eds.), *Child & Family Behavior Therapy* (Vol. 4). John Wiley & Sons, INC. [https://doi.org/10.1300/j019v04n01\\_01](https://doi.org/10.1300/j019v04n01_01)
- Davis, T. L., Kerr, B. A., & Kurpius, S. E. R. (2003). Meaning, purpose, and religiosity in at-risk youth; The relationship between anxiety and spirituality. *Journal of Psychology and*

*Theology*, 31, 356–365.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471–489.
- Dias, M. C. (2014). *Relação entre Coping, Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida, numa População de Adolescentes*. Universidade de Lisboa.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(1), 103–157. Retrieved from [https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?page=send\\_email&site\\_id=24](https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?page=send_email&site_id=24)
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Elliott, G. R., & Feldman, S. S. (1990). Capturing the adolescent experience. In *At the threshold - the developing adolescent*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Eryılmaz, A. (2011). Investigating Adolescents ' Subjective Well-Being with Respect to Using Subjective Well-Being Increasing Strategies and Determining Life Goals. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24, 44–51. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240106>
- Etz, K. E., & Arroyo, J. A. (2015). Small Sample Research: Considerations Beyond Statistical Power. *Prevention Science*, 16, 1033–1036. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0585-4>
- Faria, P. M. (2016). *Revisão Sistemática da Literatura: Contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das Ciências da Educação* (Primeira E). Santo Tirso: WHITEBOOKS.

- Fernandes, H. M. G. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes. Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, H. M. G. (2018). Atividade física e saúde mental em adolescentes: o efeito mediador da autoestima e da satisfação corporal. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(1), 67–76.
- Fernandes, H. M. G., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Leandro, A. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155–172.
- Fernandes, H. M. G., Vasconcelos-Raposo, J., & Brustad, R. (2012). Factors associated with positive mental health in a Portuguese community sample: A look through the lens of Ryff's psychological well-being model. *Essential Notes in Psychiatry*. IntechOpen. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5772/57353>
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006). Adolescências...Adolescentes. *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health*, 32, 141–162. Retrieved from <http://repositorio.ipv.pt>
- Field, A. (2009). Exploring assumptions. In *Discovering Statistics using SPSS* (3rd ed., pp. 131–165). London: Sage Publications Ltd.
- Franco, A. da S. S. (2014). *Vinculação, religiosidade e aproveitamento escolar como determinantes da depressão e do bem-estar psicológico na adolescência*. Universidade de Lisboa.
- Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: Diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciencia e Saude Coletiva*, 22(4), 1373–1380. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017224.07652015>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2014). Métodos de investigação científica. In *PSICOLOGIA* (10th ed., pp. 1158–1190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969–979.

<https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>

- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1–9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2012). A Population Study of Victimization, Relationships, and Well-Being in Middle Childhood. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1529–1541. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9393-8>
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T.-O. (2013). Activos para el desarrollo , ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339–355.
- Hamburg, D. A., & Takanishi, R. (1989). Preparing for Life: The Critical Transition of Adolescence. *American Psychologist*, 44(5), 825–827.
- Harker, K. (2001). Immigrant Generation, Assimilation, and Adolescent Psychological Well-Being. *Social Forces*, 79(3), 969–1004. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0010>
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196–221. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.3>
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984–994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Research Methods in Psychology* (Fifth Edit). Pearson Education Limited.
- Huebner, E. S., Drane, J. W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281–292.
- Huurre, T., Aro, H., & Rahkonen, O. (2003). Well-being and health behaviour by parental



- socioeconomic status - A follow-up study of adolescents aged 16 until age 32 years. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 249–255. <https://doi.org/10.1007/s00127-003-0630-7>
- Joronen, K., & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125–133. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x>
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the Empirical Distinction Between Hedonic and Eudaimonic Aspects of Well-Being Using Exploratory Structural Equation Modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2023–2036. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9683-z>
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the Relationships Between Subjective Well-Being and Psychological Well-Being Over Two Decades. *Emotion*, 19(1), 183.
- Jovanovi, V., & Gavrilov-Jerkovic, V. (2014). Personality and Social Psychology The good , the bad ( and the ugly ) : The role of curiosity in subjective well-being and risky behaviors among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 38–44. <https://doi.org/10.1111/sjop.12084>
- Jovanovic, V., & Brdaric, D. (2012). Did curiosity kill the cat ? Evidence from subjective well-being in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52, 380–384. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.043>
- Kasak, A. E., Segal-Andrews, A. M., & Johnson, K. (1995). Pediatric psychology research and practice: A family systems approach. In *Handbook of pediatric psychology* (pp. 84–104).
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II : Development , factor structure , and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43, 987–998. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011>
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2), 127–141.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.

- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. (C. L. M. Keyes, Ed.). Dordrecht: Springer.
- Khan, A. (2013). Predictors of Positive Psychological Strengths and Subjective Well-Being Among North Indian Adolescents : Role of Mentoring and Educational Encouragement. *Social Indicators Research*, 114(3), 1285–1293. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0202-x>
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404–411. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.21503.x>
- Kocayörük, E., Altıntaş, E., & İçbay, M. A. (2015). The Perceived Parental Support, Autonomous-Self and Well-Being of Adolescents: A Cluster-Analysis Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1819–1828. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9985-5>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., & Coimbra, S. (2015). Social skills, social support and well-being in adolescents of different family configurations. *Paideia*, 25(60), 9–18. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201503>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... Napolitano, C. M. (2011). Positive Youth Development : Processes, Programs, and Problematics Positive. *Journal of Youth Development*, 6(3), 25. <https://doi.org/10.5195/JYD.2011.174>
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., ... Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>

- Lima, R. F. F., & de Moraes, N. A. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico*, 47(1), 24–34. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-01>
- Lima, R. F. F., & de Moraes, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: revisão integrativa. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249–260. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>
- Lima, R. F. F., & De Moraes, N. A. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico*, 47(1), 24–34. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-01>
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.11.007>
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações* (2nd ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Macdonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F., & Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495–1518. <https://doi.org/10.1177/0886260505278718>
- Maia, M. M. M. (2013). *O bem-estar psicológico em adolescentes asmáticos: estudo comparativo com adolescentes saudáveis*. Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2003.09.014>
- Mallett, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R., & Duvendack, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness*, 4(3), 445–455. <https://doi.org/10.1080/19439342.2012.711342>
- Marques, D. (2014). *Relação entre estratégias de coping e bem-estar em crianças e adolescentes – comparação entre meio urbano e meio rural*. Universidade de Lisboa.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2003). Big-Fish–Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Mechanic, D., & Hansell, S. (1989). Divorce, family conflict, and adolescents' well-being.

- Journal of Health and Social Behavior*, 30, 105–116. <https://doi.org/10.2307/2136916>
- Merrell, K. W. (2008). Understanding Internalizing Problems: Depression and Anxiety in Children and Adolescents. In *Helping Students Overcome Depression and Anxiety, Second Edition: a Practical Guide* (pp. 1–18).
- Mimoso, A. (2013). *Percepção das atitudes parentais e bem-estar psicológico em adolescentes*. Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2003.09.014>
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. (Ministério da Educação, Ed.) (ISBN:). Retrieved from [www.eb2007.min-edu.pt](http://www.eb2007.min-edu.pt)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... Whitlock, E. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 148–160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Morais, Normanda Araujo de, Koller, S. H., & Raffaelli, M. (2010). Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 787–806. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-3.eeia>
- Morais, N. A. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Entre o risco e a proteção*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Morgan, M. L., Vera, E. M., Gonzales, R. R., Conner, W., Vacek, K., & Coyle, L. (2011). Subjective well-being in urban adolescents: Interpersonal, individual, and community influences. *Youth and Society*, 43(2), 609–634. <https://doi.org/10.1177/0044118X09353517>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pill, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Jama*, 285(16), 2094–2100.

- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F., & Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child and Family Social Work*, 22, 175–184. <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- Newacheck, P. W. (1989). Adolescents with special needs: Prevalence, severity, and access to health services. *Pediatrics*, 84, 872–881.
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Carr, E. R., Dykstra, E. A., & Roh, S. (2014). Subjective Well-Being for Children in a Rural Community. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 642–661. <https://doi.org/10.1080/01488376.2014.917450>
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2018). *Development Through Life A Psychosocial Approach* (13th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Novo, R. F. (2003). Bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico: Diferentes faces da eudaimonia. In *Para além da eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada* (pp. 21–75). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: Conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(20), 183–203.
- Ojeda, R. F. J., Velasco, S. A., & Moyeda, G. I. X. (2011). Relación del Bienestar Psicológico , Depresión y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria. *Psicología Iberoamericana ISSN:*, 19(2), 27–37.
- Oliveira, J. C. de. (2018). *A Relação Entre os Problemas Internalizantes e Externalizantes e o Bem-Estar Psicológico na Adolescência*. Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37557/1/ulfpie053217\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37557/1/ulfpie053217_tm.pdf)
- Orkibi, H., Ronen, T., & Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515–526. <https://doi.org/10.1037/a0035428>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8th ed.). Artmed Editora SA.
- Pato, A. C. B. (2014). *Estratégias de coping, bem-estar psicológico e satisfação com a vida numa população de adolescentes institucionalizados*. Universidade de Lisboa.

- Paula, T. M. de. (2012). *Relação entre conservadorismo protestante, estilos parentais e bem-estar psicológico*. Universidade de Lisboa.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384. <https://doi.org/10.1002/ab>
- Pereira, C. S. C. (2012). *A prática desportiva e o bem-estar subjetivo em adolescentes*. Universidade de Lisboa.
- Perestelo-Perez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in psychology and health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49–57. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)
- Perry, A., & Hammond, N. (2002). Systematic Reviews: The Experiences of a PhD Student. *Psychology Learning & Teaching*, 2(1), 32–35. <https://doi.org/10.2304/plat.2002.2.1.32>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Pinto, A. V. de L., Cavalcanti, J. G., Araújo, L. de S., Coutinho, M. de L., & Coutinho, M. da P. de L. (2018). Depressão e Adolescência: Relação com Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo. *Revistas de Psicologia IMED*, 10(2), 6–21.
- Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: Um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). School victimization: Family environment, self-esteem, and life satisfaction from a gender perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5–12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Pratas, M. R. de O. (2014). *Auto-Regulação Emocional: Qual a influência no Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida na Adolescência?* Universidade de Lisboa.
- Prelow, H. M., Bowman, M. A., & Weaver, S. R. (2007). Predictors of psychosocial well-being in Urban African American and European American youth: The role of ecological factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 543–553. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9038-5>

- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Queimado. (2014). *Bem-estar psicológico, aceitação e mindfulness em adolescentes institucionalizados*. Universidade de Lisboa <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Reina, M. D. C., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55–69. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(3), 672–683.
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2007). Cross-sectional versus Longitudinal Survey Research: Concepts, Findings, and Guidelines. *Journal of Marketing Research*, 45(3), 261–279.
- Rodrigues, A. L., Gava, L. L., Sarriera, J. C., & Dell’Aglío, D. D. (2014). Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional [Perception of prejudice and self-esteem among adolescent in familiar context and in institutional care]. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 14(2), 389–407. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.12648>
- Rohmaniah, I., Febri, T. N., & Arini, I. R. S. (2017). Case study: Subjective well-being in adolescents with divorced parents.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression, and Bullying Others. *Aggressive Behavior*, 28, 198–206. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Rosa, M. F. C. (2016). *Bem-Estar Psicológico e Estratégias de Coping em Adolescentes com*

e sem Obesidade. Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26689/1/ulfpie051176\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26689/1/ulfpie051176_tm.pdf)

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Pf Psychology*, 52, 141–166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. Retrieved from <http://coursedelivery.org/write/wp-content/uploads/2015/02/2-Happiness-is-everything-or-is-it.pdf>

Sarkova, M., Bacikova-sleskova, M., Orosova, O., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., Klein, D., ... Dijk, J. P. Van. (2013). Associations between assertiveness , psychological well-being , and self-esteem in adolescents. *Journal OfApplied Social Psychology*, 43, 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>

Sarriera, J. C., Abs, D., Casas, F., & Bedin, L. M. (2012). Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence. *Social Indicators Research*, 106, 545–561. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9821-x>

Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., & Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459–474. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss>

Sarriera, J. C., Paradiso, ângela C., Abs, D., Soares, D. H. P., Silva, C. L., & Fiuza, P. J. (2013). O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 285–295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200014>

Sarriera, J. C., Saforcada, E., Tonon, G., De La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & Bedin, L. M. (2012). Subjective well-being of the Adolescents: A Comparative Study between Argentina and Brazil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273–280. <https://doi.org/10.5093/in2012a24>

Saúde, A. C. R. da. (2011). *Bullying e bem-estar psicológico em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Westerhof, G. J., de Graaf, R.,



- ten Have, M., ... Bohlmeijer, E. T. (2016). What Factors are Associated with Flourishing? Results from a Large Representative National Sample. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1351–1370. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9647-3>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1–12.
- Seixas, S. F. P. M. (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares. Bem-estar e ajustamento escolar*. Universidade de Coimbra.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Shea, B. J., Grimshaw, J. M., Wells, G. A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., ... Bouter, L. M. (2007). Development of AMSTAR: a measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7(10), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-10>
- Shea, B. J., Hamel, C., Wells, G. A., Bouter, L. M., Kristjansson, E., Grimshaw, J., ... Boers, M. (2009). AMSTAR is a reliable and valid measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1013–1020. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2008.10.009>
- Sheinbein, S. T. (2014). *Psychosocial mediators of the fitness-depression relationship within adolescents*. University of North Texas. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0127>
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 53–62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Siegel, L. . (1998). Children medically at risk. In *The practice of child therapy* (pp. 325–366).
- Silva, A. M. F. (2012). *Relações familiares, processos de identificação e bem-estar em adolescentes cumprindo medida socioeducativa com restrição de liberdade*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Silva, D. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Exposure to domestic and community violence and subjective well-being in adolescents. *Paideia*, 26(65), 299–305.

<https://doi.org/10.1590/1982-43272665201603>

Silva, D. G., & Dell’Aglío, D. D. (2018). Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária. *Análise Psicológica*, 2, 133–143.

Silva, R. A., Horta, B. L., Pontes, L. M., Faria, A. D., Souza, L. D. M., Cruzeiro, A. L. S., & Pinheiro, R. T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(5), 1113–1118. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2007000500013&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000500013&nrm=iso)

Simões, C., Matos, M. G., Batista-Foguet, J. M., & Simons-Morton, B. (2014). Substance use across adolescence: Do gender and age matter? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 179–188. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100020>

Simões, M. C. R. (2005). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Universidade Técnica de Lisboa. Retrieved from [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6812/1/TD\\_Celeste Simões.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6812/1/TD_Celeste%20Simões.pdf)

Sivis-cetinkaya, R. (2013). Turkish College Students ’ Subjective Wellbeing in Regard to Psychological Strengths and Demographic Variables : Implications for College Counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(4), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9185-9>

Sourander, A., Elonheimo, H., Niemela, S., Nuutila, A., Helenius, H., Sillanmä, L., ... Almqvist, F. (2006). Childhood Predictors of Male Criminality: A Prospective Population-Based Follow-up Study From Age 8 to Late Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578–586. <https://doi.org/10.1097/01.chi0000205699.58626.b5>

Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Marques-Vieira, C., Severino, S., & Pestana, H. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45–55.

Souza, A. C., Alexandre, N. M., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos : avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26, 649–659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>

- Sujoldzic, A., & De Lucia, A. (2007). A cross-cultural study of adolescents - BMI, body image and psychological well-being. *Collegium Antropologicum*, 31(1), 123–130. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-34047254908&partnerID=40&md5=7c0378359a1771a8968324d6798a43e2>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Teixeira, A. L. da S. (2015). *Desenvolvimento positivo na adolescência e bem-estar subjetivo: Um estudo exploratório*. Universidade Católica Portuguesa.
- Thiengo, D. L., Cavalcante, M. T., & Lovisi, G. M. (2014). Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 63(4), 360–372. <https://doi.org/10.1590/0047-20850000000046>
- Thompson, J., Davis, J., & Mazerolle, L. (2013). A systematic method for search term selection in systematic reviews. *Research Synthesis Methods*, 5(2), 87–97. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1096>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Tiliouine, H. (2014). School Bullying Victimization and Subjective Well-Being in Algeria. *Child Indicators Research*, 7(4), 133–150. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9286-y>
- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G., & Simões, C. (2015). Influência da família e amigos no bem-estar e comportamentos de risco - Modelo explicativo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(1), 23–34. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15309/15psd160104>
- Torgerson, C. (2003). *Systematic Reviews*. Bodmin: Continuum International Publishing Group.
- Trindade, I., & Teixeira, J. A. C. (1988). Psicologia da saúde infantil. *Análise Psicológica*, 1(XVI), 155–158.
- Vale, A. (2013). *Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional*. Universidade do Algarve. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 81–105.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., Kammermann, S. K., & Wanzer Drane, J. (2002). Association between life satisfaction and sexual risk-taking behaviors among adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 11(4), 427–440. <https://doi.org/10.1023/A:1020931324426>
- Van Der Aa, N., Boomsma, D. I., Rebollo-Mesa, I., Hudziak, J. J., & Bartels, M. (2010). Moderation of genetic factors by parental divorce in adolescents' evaluations of family functioning and subjective wellbeing. *Twin Research and Human Genetics*, 13(2), 143–162. <https://doi.org/10.1375/twin.13.2.143>
- Varga, S., Piko, B. F., & Fitzpatrick, K. M. (2014). Socioeconomic inequalities in mental well-being among Hungarian adolescents: A cross-sectional study. *International Journal for Equity in Health*, 13(1), 100. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0100-8>
- Vecchio, M. G., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Difference*, 43, 1807–1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Vera, E. M., Moallem, B. I., Vacek, K. R., Blackmon, S., Coyle, L. D., Gomez, K. L., ... Steele, J. C. (2012). gender differences in Contextual Predictors of urban, early Adolescents' Subjective Well-Being. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 40, 174–184.
- Vera, E. M., Vacek, K., Coyle, L. D., Stinson, J., Mull, M., Doud, K., ... Langrehr, K. J. (2011). An Examination of Culturally Relevant Stressors, Coping, Well-Being in Urban, Ethnic. *Professional School Counseling*, 12(2), 55–66. <https://doi.org/10.1177/2156759X1101500203>
- Verdugo-Lucero, J. L., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes, 11(1), 79–91. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1114120312>
- Victor, E. S., & Paes, A. T. (2008). Por dentro da estatística. *Educação Continuada Em*

- Saúde Einstein*, 107–108, 22. Retrieved from [http://www.tse.jus.br/hotSites/CatalogoPublicacoes/pdf/57\\_porDentroDaUrna1.2.pdf](http://www.tse.jus.br/hotSites/CatalogoPublicacoes/pdf/57_porDentroDaUrna1.2.pdf)
- Viñas, F., Casas, F., Abreu, D. P., Alcantara, S. C., & Montserrat, C. (2019). Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil. *Children and Youth Services Review*, 97, 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.012>
- Waters, K., Cross, D. ., & Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*, 79(11), 516–524. <https://doi.org/10.1111/ddg.12863>
- West, P. (1997). Health inequalities in the early years. *Social Science & Medicine*, 44(6), 833–858.
- White, R., & Renk, K. (2011). Externalizing Behavior Problems During Adolescence: An Ecological Perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 158–171. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9459-y>
- World Health Organization (2004). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice: Summary Report*. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2004.00268.x>
- Xin, Z., Chi, L., & Yu, G. (2009). The relationship between interparental conflict and adolescents' affective well-being: Mediation of cognitive appraisals and moderation of peer status. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 421–429. <https://doi.org/10.1177/0165025409338442>
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The Relationship Between Adolescents' Perceived Parental Involvement, Self-Efficacy Beliefs, and Subjective Well-Being: A Multiple Mediator Model. *Social Indicators Research*, 126, 257–278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>
- Zappe, J. G., & Dell'aglio, D. D. (2016). *Risco e Proteção no Desenvolvimento de Adolescentes que Vivem em Diferentes Contextos: Família e Institucionalização*. *Revista Colombiana de Psicologia* (Vol. 25). <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51256>
- Zar, J. H. (1999). *Biostatistical Analysis* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.